

«Man kan jo ikke leve til man blir tusen»

*En kvalitativ intervjustudie med et sosiokulturelt perspektiv på barns
forståelse av døden*

Ingrid Hogstad Johnsen

Master of Philosophy in Psychology



Masteroppgave i kultur- og samfunnspsykologi

Psykologisk Institutt

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2012

© Ingrid Hogstad Johnsen

2012

«Man kan jo ikke leve til man blir tusen» En kvalitativ intervjustudie med et sosiokulturelt perspektiv på barns forståelse av døden.

Ingrid Hogstad Johnsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en prosess med spennende intervjuer, utallige arbeidstimer, flerfoldige utkast og mange kaffepauser. Takk aller først til elevene som har deltatt i denne studien. Dere har vist velvilje og interesse. Oppgaven hadde ikke blitt til uten dere. Takk til skolene for at jeg har fått gjennomføre datainnsamlingen min hos dere. Jeg har følt meg godt tatt imot av både rektorer og lærere.

Professor emerita Astri Heen Wold har veiledet mitt arbeid med denne oppgaven. Takk for at du har lest mine utkast og gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, inspirasjon, støtte, ærlighet, nysgjerrighet, respektfull lytting, råd og hjelp. Takk for spennende diskusjoner med refleksjon over liv og død. Takk også til mine kjære medstudenter som jeg har delt lesesal og spist lunsj med. Det har kommet mange nyttige innspill fra dere og det har vært godt å ha et stabilt skrivefellesskap. Takk til Erik, Kristin og Astrid for at dere har korrekturlest og gitt tilbakemelding på manuskriptet.

Prosesen med denne masteroppgaven begynte i 2009 med en bacheloroppgave om barns forståelse av døden. Motivasjonen for å skrive om barns forståelse av døden har delvis kommet gjennom mitt arbeid som gruppeleder i sorggrupper for barn ved Seksjon for sorgstøtte ved Akershus sykehus (Ahus), og delvis fra min personlige erfaring da jeg var nesten tre og min nyfødte søster døde. Erfaringene har gjort meg kritisk til det jeg har lært om standardteoriene i den tradisjonelle utviklingspsykologien, og særlig til påstanden om at «de er så små, de forstår ikke». Takk til barna som har deltatt i sorggrupper med meg, og takk til Eline, Knut og alle gruppelederne ved Seksjon for sorgstøtte for verdifull kunnskapsutveksling og refleksjon om temaet barn og sorg.

Jeg vil også takke min elskede Eivind for at du har massert vonde skuldre, pusset opp og vasket klær og leilighet mens jeg har gått svanger med både masteroppgave og barn. Du har gitt meg rom til skriving og det setter jeg pris på.

Oslo, mai 2012

Ingrid Hogstad Johnsen

Sammendrag

Studien er en undersøkelse av hva åtteåringer i norsk skole forteller om liv og død. Med sosiokulturell psykologi som utgangspunkt presenteres et alternativt teoretisk rammeverk til tidligere studier. Tidligere studier har søkt etter en universell utviklingssti for barns forståelse av døden, mens siktemålet for denne studien er å undersøke meningsskaping om liv og død ut fra den kontekst barna vokser opp i, i dette tilfellet den norske konteksten anno 2011.

Undersøkelsen er gjennomført som en kvalitativ intervjustudie med 14 enkeltsamtaler og 4 gruppesamtaler med til sammen 26 elever. Datamaterialet er analysert med bruk av tematisk analyse. Analysen resulterte i seks temaer organisert under tre diskurser: under Sorg/tap-diskursen: Riktig å være trist og Forutbestemt livslinje, under Naturvitenskapsdiskursen: Kunnskap om hjertet og Kunnskap om dødsårsaker og under Trodiskursen: Gjenfødelse via himmelen og Dualisme. Resultatene peker mot at elevenes kunnskaper og forestillinger om liv og død er knyttet til deres konkrete erfaringer og det sosiokulturelle fellesskap de vokser opp i. Selv om elevene kan bruke «voksne ord» om liv og død synes det i flere tilfeller som at ordene har mindre eller annet meningsinnhold enn hos mer erfarne språkbrukere. Forfatteren hevder utvikling av meningsinnhold er en kontinuerlig læringsprosess hvor aktiv bruk av språket og deltakelse i praksisfellesskaper står sentralt. Videre foreslås det at barn bør inkluderes i samtaler om liv og død, men at dette bør skje med ledelse fra erfarne språkbrukere som lytter, tar barnets perspektiv, etablerer felles oppmerksomhet og bruker mest mulig eksplisitt kommunikasjon.

Innholdsfortegnelse

Innledning.....	1
Dominerende forskning på barns forståelse av døden fra 1930 og til i dag	2
Karakteristiske trekk ved den dominerende forskningen	6
Alternativ tilnærming: sosiokulturell psykologi som teoretisk rammeverk	11
Forskningsspørsmål.....	16
Kontekst for norske elever anno 2011	17
Metode.....	20
Rekruttering.....	21
Deltakerne	22
Datainnsamling.....	23
Analyse av datamaterialet	25
Resultater og diskusjon	26
Sorg/tap-diskursen: død som avbrytelse av en relasjon	27
Naturvitenskapsdiskursen: død som biologisk prosess	33
Trosdiskursen: død som overgang til et annet liv.....	39
Avsluttende diskusjon.....	46
Elevenes bruk av diskursene	46
Utvikling av meningsinnhold gjennom deltakelse	49
Referanseliste	51
Appendikser	57
Appendiks 1a: Informasjonsbrev til foreldre.....	57
Appendiks 1b: Brev til rektor.....	59
Appendiks 1c: Passivt samtykkeskjema.....	61
Appendiks 2a: Spørsmål med bilder	63
Appendiks 2b: Spørsmål uten bilder	67
Appendiks 3: Beskrivelse av filmsnutt vist under rekrutteringsbesøk i klassene.	68

Innledning

Denne oppgaven handler om kulturelle og religiøse forestillinger om liv og død, om personlige beretninger fra møter med døden og om bildet på livet. Den handler om hvordan et utvalg elever på tredje trinn i norsk skole skaper mening rundt temaene liv og død i samtale med en voksen. Utgangspunktet er en antakelse om barn som meningsskapende og -søkende mennesker, og at utvikling er grunnleggende situert i kontekst. Datamaterialet er samlet inn gjennom 18 kvalitative intervjuer med 26 åtteåringer, og er analysert med tematisk analyse.

Sagara-Rosemeyer og Davies (2007) argumenterer for at forskning som kun undersøker barns oppfatninger av døden, og ikke også deres oppfatninger om liv og livet etter døden, kan risikere å overse viktig meningsinnhold i det de kaller barns *hverdagsforståelse* av døden. Hverdagsforståelse er den forståelsen barn har når de forholder seg til liv og død i konkrete situasjoner i hverdagen. Noen forskere har inkludert begrepet *liv* i sine studier av barns forståelse av døden, se for eksempel Hatano og Inagaki (2006) og Slaughter og Lyons (2003), men fortsatt synes barns oppfatninger om livet etter døden å være lite studert. I den gjeldende studien har elevene blitt bedt om å dele sine tanker om liv og død, men siden den tidligere litteraturen i stor grad har handlet om barns forståelse av døden, vil henvisninger til barns forståelse av døden likevel dominere i innledningen av oppgaven.

Resultater fra internasjonal forskning på barns forståelse av døden tyder på at døden er et tema som opptar mange barn tidlig i livet, tilsynelatende uavhengig av om temaet bringes på bane av voksne eller ikke (Lazar & Torney-Purta, 1991). Bedre forståelse av døden synes å henge sammen med mindre frykt for døden (Slaughter & Griffiths, 2007). En av barns viktigste kilder til kunnskap og økt forståelse er samtaler med voksne (Lave & Wenger, 2003; Rogoff, 2003). Særlig barn som er pårørende til alvorlig syke og barn som etterlatte vil kunne ha stort behov for å samtale med voksne om liv og død, men også barn i en normal utvikling og hverdag vil kunne ha dette behovet. For mange synes livet å være stadig akkompagnert av tanker om at det også må ta slutt en gang (Yalom, 2008), og da kan det være godt å ha noen å snakke med om dette. Omsorgspersoner, undervisnings- og helsepersonell kan spille sentrale roller i kunnskapsformidling, i å skape trygghet og i felles meningskonstruksjon om liv og død for øvrig.

Eksistensielle tema som liv og død kan imidlertid være vanskelig å snakke om (Cook, 1995). Barn leser ansiktsuttrykk og atferd, og kan raskt oppfatte når temaer vekker ubehag i voksne (Bugge & Røkholt, 2009). For bedre å ruste viktige samtalepartnere til trygge og gode samtaler med barn om døden er det nyttig å vite hvilke kunnskaper barna har med seg,

hvordan de synes å resonnerer, og hva de er opptatt av.

Forståelse av døden er ulik på tvers av kulturer og i stadig endring. Ifølge Aagedal (1994a), oppleves døden alltid i et historisk og kulturelt rom, og dermed møter vi døden aldri «naturlig», men «kulturell». Likevel er det meste av forskningen innen fagfeltet barns forståelse av døden gjennomført i Australia og USA. Selv om Norge går under det som tidligere ble definert som et vestlig land (Høydahl, 2008) og har mange fellestrekk med andre vestlige land (herunder USA og Australia), kan den norske konteksten likevel være særegen på sentrale områder. Man kan finne særegenheter ved den norske konteksten innen praksiser for omsorg og utdanning i hverdagen (for eksempel barnehage og skole), i grad av- og form for religiøsitet, og i rådende ideologier (Nafstad & Blakar, 2009; Sommer, Pramling Samuelsson, & Hundeide, 2010). Historiske hendelser, som for eksempel terrorhandlingene 22. juli, kan dessuten prege den norske konteksten spesielt. Forskjellen i kulturelle praksiser gjør at resultater fra amerikansk og australsk forskning ikke nødvendigvis er generaliserbare til norske forhold. Det er derfor behov for forskning innen den norske konteksten spesielt.

Det er også behov for forskning som tar utgangspunkt i andre premisser enn forskningen innen feltet barns forståelse av døden tradisjonelt har gjort. Forskning vil alltid være basert på noen ikke-empiriske antakelser som ligger til grunn og påvirker hele forskningsprosessen, fra utvikling av forskningsspørsmål og til resultatene foreligger (Nafstad, 2005; Rommetveit, 1992). Med *sosiokulturell psykologi* som overordnet teoretisk perspektiv, har jeg et *sosialkonstruktivistisk syn* på vitenskapelig kunnskap, til forskjell fra den dominerende forskningen som bærer preg av kognitiv psykologi og evolusjonpsykologi med post-positivistisk epistemologi.

Dominerende forskning på barns forståelse av døden fra 1930 og til i dag.

Barns forståelse av døden har blitt studert siden tidlig på 1930-tallet. Fram til 1984 ble det gjort omtrent 40 studier (Speece & Brent, 1984), og innen 1993 var antallet økt til det dobbelte (Speece & Brent, 1993). I perioden fram til midten av 1980-tallet var feltet dominert først av forskning med psykodynamisk tilnærming (Anthony, 1940; Nagy, 1948) og senere av forskning med utgangspunkt i Piagets teori om kognitiv utvikling (Johansson & Larsson, 1977; Koocher, 1973, 1981; Lonetto, 1980; Speece & Brent, 1984). Den psykodynamiske forskningen har resultert i funn som blant annet at dødens betydning for små barn er smerten ved separasjon, og at de ikke forstår døden som endelig, men som søvn eller videre eksistens på et annet sted. En voksen forståelse av døden ble ansett som oppnådd rundt 10 år (Carey, 1985; Johnsen, 2010; Slaughter, 2005).

I Piaget-tradisjonen har fokus vært på å knytte utvikling av forståelse av døden til kognitive ferdigheter ansett som markører for Piagets stadier for kognitiv utvikling (Speece & Brent, 1984). En grunnleggende antakelse er at forståelsen av døden henger sammen med en generell utvikling av den logiske tenkeevnen (Johnsen, 2010). Konklusjoner fra denne forskningen er at barn i det preoperasjonelle stadiet anser døden som reversibel, og at deres tenkning om døden preges av egosentrisme og animisme. Konkretoperasjonelle barn forstår døden som irreversibel og uunngåelig, men de forstår likevel ikke døden som en naturlig del av livet, og har dermed begrenset forståelse av dødsårsaker. På det formelloperasjonelle stadiet oppnås en voksen forståelse av døden, noe som innebærer en abstrakt og teoretisk forståelse av døden som siste stadium i livssyklusen. Barnet kan nå forstå at kroppens funksjoner opphører ved døden, og hva som er årsaker til døden (Slaughter, 2005).

Basert på forskning fra Piaget-tradisjonen har en rekke underkomponenter av dødsbegrepet blitt etablert. Inndelingen av dødsbegrepet spenner fra tre til sju komponenter, se for eksempel Lazar og Torney-Purta (1991), Slaughter (2005) eller Speece og Brent (1984). De mest brukte er: *kausaltitet*: forståelse av årsaker til at man dør, *non-funksjonalitet*: forståelse av at alle funksjoner opphører ved døden, *irreversibilitet*: forståelse av at døden er endelig, *uunngåelighet*: forståelse av at alle kommer til å dø en gang, og *universalitet*: at døden gjelder for alt levende. Forståelse av alle komponentene definerer til sammen en «voksen», «full» eller «moden» forståelse av døden (Slaughter, 2005; Speece & Brent, 1984).

Undersøkelser har blitt gjort for å finne ut i hvilken rekkefølge komponentene tilegnes, når alle komponentene er tilegnet, samt hvor tidlig barn synes å kunne oppnå forståelse for bestemte komponenter. Komponentene irreversibilitet, uunngåelighet og universalitet (enkelte slår sammen disse to sistnevnte komponentene) synes å være de første som forstås (Lazar & Torney-Purta, 1991; Slaughter, 2005). Dette skjer for de fleste i alderen fem til sju år (Speece & Brent, 1984). Forståelse av non-funksjonalitet og kausalitet synes å forutsette at minst én av de tre nevnte komponentene allerede er forstått (Lazar & Torney-Purta, 1991). Resultater antyder at kausalitet er vanskeligst å forstå. Studier som ikke tester forståelsen av kausalitet som en del av en voksen forståelse, anslår lavere alder for voksen forståelse enn studier der denne komponenten er inkludert (Speece & Brent, 1984). Selv om den tradisjonelle Piaget-tilnærmingen er lite utbredt i dagens forskning på barns forståelse av døden, brukes fortsatt inndelingen av komponenter aktivt.

Senere har kognitiv utviklingspsykologi-feltet gjort en vending bort fra Piagets domenegenerelle tilnærming mot en domenespesifikk tilnærming, se for eksempel Hirschfeld og Gelman (1994). En domenespesifikk tilnærming til kognitiv utvikling betyr at utvikling

anses som drevet av flere kognitive prosesser spesifikke for ulike kunnskapsdomener, mens den domenegenerelle tilnærmingen hevder én generell, sentral kognitiv evne nødvendig for utvikling innen alle kunnskapsdomener. Denne vendingen har også påvirket forskningen på barns forståelse av døden. Susan Carey (1985) har kritisert Piaget-tradisjonens antakelse om at forståelse av døden forutsetter utvikling av den generelle logiske tenkeevnen.

Hun presenterte i 1985 sin teori om konseptuell utvikling, en domenespesifikk teori om barns utvikling av konsepter som kroppsfunksjoner, kjønnsroller, reproduksjon, død, vekst og personlig identitet. Her hevder hun at utvikling av forståelse av døden henger sammen med en utvikling av en biologisk forståelse, eller en *intuitivteori* om biologi. Manglende forståelse er dermed ikke forårsaket av dårlig utviklet logikk (Carey, 1985). Problemet når små barn forstår døden som søvn eller videre eksistens på et annet sted, er derimot at de beveger seg i feil kunnskapsdomene: de benytter en intuitivteori om psykologi heller enn en intuitivteori om biologi i forståelsen av døden. Konsekvensen er at de ender opp med å forstå døden som en intensjonell handling heller enn en biologisk hendelse. En voksen forståelse av døden anses som utviklet når barnet har restrukturert sine intuitivteorier og utviklet en selvstendig biologisk intuitivteori som de benytter for å forstå døden.

Carey (1985) er i dag hyppig referert i litteraturen, og forskjellige videreutviklinger av den domenespesifikke tilnærmingen er dominerende i forskningen på utvikling av forståelse av døden. Denne forskningen legger et kognitivt, evolusjonpsykologisk perspektiv til grunn. Dagens forskningsfelt er imidlertid delt mellom en fløy som beveger seg mot stadig høyere domenespesifisitet, og en fløy som er mer opptatt av barns resonnering innen det biologiske domenet. I førstnevnte fløy anses forståelsen av komponentene i dødsbegrepet å være basert på en implisitt og intuitiv forståelse, evolusjonært nedarvet og funksjonell gjennom spesialiserte kategoriseringsmekanismer. Et eksempel er Barrett og Behnes (2005) undersøkelse av barns implisitte forståelse av forskjellen mellom søvn og død. I deres utvalg fra Tyskland og Ecuador viser 4 år gamle barn at de mestrer denne forskjellen. Dette forklarer forskerne med at mennesker er født med en mekanisme som muliggjør suksessfulle kategoriseringsavgjørelser om hvorvidt et dyr eller menneske er levende eller dødt. Avgjørelsen tas automatisk, basert på tydelige tegn som at hodet er skilt fra kroppen eller at man har blitt spist (Barrett & Behne, 2005).

Sistnevnte fløy fokuserer på aktiv resonnering heller enn implisitt kunnskap, og undersøker hvilke forklaringskonsepter barn aktivt benytter i prediksjon og fortolkning av biologiske fenomener (Hatano & Inagaki, 2004, 2006; Slaughter, 2005; Slaughter & Lyons, 2003). Et eksempel er Slaughter og Lyons' (2003) studie. De gav en gruppe australske barn (i

alderen 3;8-5;8) et læringsprogram om kroppens funksjoner med utgangspunkt i forklaringskonseptet *liv*. Konseptet *liv* anses å være sentralt i utviklingen av en selvstendig biologisk intuitivteori (Hatano & Inagaki, 2004, 2006). Læringsprogrammet tok for seg hver enkelt kroppsfunksjon og viste hvordan den henger sammen med de øvrige kroppsfunksjonene. Samtidig ble det framhevet hvordan de ulike kroppsfunksjonene var viktige for kroppens opprettholdelse av *liv*. Som pre- og posttest ble det anvendt strukturerte intervjuer med sikte på å teste forståelsen av fem komponenter av dødsbegrepet og frekvensen av barnas bruk av konseptet *liv*. Barna som mottok læringsprogrammet økte sin forståelse av døden fra pre- til posttest, og de brukte også konseptet *liv* mer. Resultatene støtter Slaughter og Lyons' (2003) hypotese om at økt forståelse henger sammen med benyttelse av forklaringskonseptet *liv*.

Enkelte er særlig opptatt av evolusjonpsykologiske forklaringer på hvilke komponenter som synes vanskelige å tilegne seg, som for eksempel Bering og medarbeidere (2004; 2005). De har studert tilegnelsen av komponenten non-funksjonalitet. Resultatene viser at til tross for forståelse av at biologiske funksjoner opphører ved døden, som at man ikke trenger å spise eller gå på do lenger, synes det å være svært vanskelig å forstå at mentale funksjoner, som evne til ha følelser, oppfatninger og ønsker, opphører ved døden.

Dette forklarer Bering og medarbeidere med en medfødt kognitiv barriere som hindrer forståelse av at døde aktørers sinn opphører å eksistere. Denne barrieren kommer som følge av at mennesker har en medfødt strategi for å forstå andres sinn: andres atferd brukes til å teste hypoteser om deres intensjoner, tanker og følelser. Problemet er at hypotesen om at mentale funksjoner fortsetter etter døden verken kan falsifiseres eller bekreftes, siden døde ikke har noen atferd (Bering & Bjorklund, 2004; Bering, et al., 2005). (Se Johnsen (2011) for en mer inngående diskusjon av disse studiene.) Mange antar derfor feilaktig at døde fortsatt kan føle og ha oppfatninger og ønsker (Bering, et al., 2005). Bering og medarbeidere (2005) antar at denne kognitive barrieren er felles for alle mennesker, ikke kun barn, og at den kan være med på å forklare utbredelsen av troen på et liv etter døden.

Oppsummert kan man si at den dominerende forskningen har beveget seg fra å være hovedsakelig psykodynamisk til å bli kognitiv i sin teoritilnærming. Den kognitive tilnærmingen var først dominert av Piaget-tradisjonen, men har senere blitt stadig mer preget av evolusjonpsykologi, og med dette kom et fokus på forståelsen av døden som en del av en domenespesifikk prosess. I det følgende vil jeg framheve visse karakteristiske trekk og egenskaper ved den dominerende forskningen. Det er tre hovedpunkter jeg vil ta for meg her: først den dominerende forskningens søken etter en universell utviklingssti for forståelse av døden, for det andre dens metodiske tilnærminger, som preges av post-positivistisk

epistemologi og kompetanseorientert tilnærming, og for det tredje, antakelsen om at det eksisterer et skarpt skille mellom voksnes og barns forståelse.

Karakteristiske trekk ved den dominerende forskningen

Søker etter universell utviklingssti. Et generelt trekk ved den dominerende forskningen er et mål om å studere det som er universelt ved barns utvikling av forståelse av døden. Dette innebærer en søken etter det som er felles for alle barn uavhengig av deres sosiale og kulturelle tilhørighet og personlige erfaringer, noe som har vært en tendens helt siden forskningen i Piaget-tradisjonen gjorde seg gjeldende. Utvikling av forståelse av døden anses å være lineær og skje innen forutsigbare aldersparametere (Hogan, 2005). Dette trekket viser seg gjennom et stadig fokus på å finne alder for hvor tidlig barn kan oppnå forståelse for ulike komponenter, samt rekkefølge for tilegnelse av komponentene, og alder for når det kan være mulig å ha en voksen forståelse av døden.

Barns forståelse av døden har i hovedsak blitt studert blant hvite middelklassebarn i USA, Australia og Storbritannia. Eksempler er studiene til Slaughter og medarbeidere (2003; 2007) og Lazar og Torney-Purta (1991). Forskernes refleksjon over mulige effekter av den kulturelle konteksten disse barna lever i er liten eller fraværende. Andre studier viser større bevissthet rundt kulturell, sosial eller religiøs tilhørighet blant deltakerne i studiene, men forsøker likevel å abstrahere barnets forståelse av døden fra sin kulturelle kontekst. Dette ser vi eksempler på hos Barrett og Behne (2005) og Bering og medarbeidere (2004; 2005). Barrett og Behne hadde i sin studie et utvalg av barn fra en by i Tyskland og fra en gruppe urfolk i Ecuador, med sikte på å finne det som var felles i forståelsen av døden for barn fra to så ulike utviklingskontekster. Bering og medarbeidere sammenliknet forståelsen av at mentale funksjoner opphører etter døden på tvers av alder og utdanningsinstitusjon (sekulær eller katolsk skole). De ville kontrollere for påvirkningen fra religiøs indoktrinering for å finne en universell utviklingstendens.

Til grunn for de nevnte studiene ligger en antakelse om at barnet er en universell størrelse som det er mulig å abstrahere fra sin kontekst, og at utvikling av forståelse av døden kan standardiseres (Hogan, 2005). Effekten av ulik kontekst i form av utdanning og nasjonalitet, forsøkes nøytralisert bort ved å finne det som er felles på tvers av, og dermed uavhengig av, slike parametere. Spørsmålet er for det første om det er mulig å nøytralisere effekter av kulturell kontekst, og for det andre om det er ønskelig å gjøre det. Problemet oppstår når man hevder at man har oppdaget en universell utviklingssti ved å studere kun et spesielt utvalg. Det kan virke som det blir glemt eller oversett at utvalg fra majoritetsbefolkninger også består av kulturelle vesener som vokser opp og sosialiseres inn i samfunn

med egne normer, trossystemer, livsstiler, vaner og kunnskapsressurser. Det er ikke slik at barnet som representerer majoriteten innen vestlig forskning er fritatt fra å være innvevet i en kulturell kontekst.

Den dominerende forskningen er ikke kontekst-nøytral eller objektiv, men representerer et helt spesifikt perspektiv på utvikling av forståelse av døden. Hvis man ser med et kritisk blikk på det som blir definert som mål for utviklingen, som gjerne kalles voksen, full eller moden forståelse av døden, kommer dette tydeligere fram. Selv om det finnes variasjoner i definisjonene av den voksne forståelsen, er det gjennomgående at den skal være logisk, rasjonell og vitenskapelig. At hypotetisk-deduktiv resonnering anses som en viktig og sentral kompetanse, kjennetegner både det vestlige skolesystemet (Rogoff, 2003) og vestlig forskningstradisjon. Så lenge man definerer forståelse av døden ut fra et forutbestemt mål, vil man nødvendigvis være påvirket av kulturell kontekst, fordi mål for utvikling alltid vil være kontekstspesifikke og variere avhengig av tid og sted (Rogoff, 2003).

Det er mulig å forestille seg at man heller kunne fokusert på helt andre aspekter av forståelse av døden, avhengig av det syn på døden som er dominerende i samfunnet hvor barnet vokser opp. Hvis man til enhver tid og på ethvert sted nærmer seg studiet av barns forståelse av døden med den samme på forhånd bestemte definisjon av hva en voksen forståelse av døden er, vil man enten få bekreftet eller avkreftet akkurat denne forståelsen hos deltakerne. Konsekvensen er at eventuelle andre forståelser av døden ikke oppdages eller belyses, og man vil heller ikke være i stand til å plukke opp eventuelle andre mål for denne utviklingen. Den kunnskapen som oppnås om barns utvikling av forståelse av døden, vil i beste fall bli snever.

For å summere opp, ser vi at den dominerende forskningen er opptatt av å finne det som er universelt for barn uavhengig av sosiokulturell tilhørighet. Det ser ut til at det kan være vanskelig fullstendig å abstrahere barnets utvikling fra sin kontekst, blant annet fordi mål for utvikling alltid vil være kontekstspesifikke. Det finnes dessuten argumenter for at det ikke er ønskelig å forsøke å nøytralisere effekten av kontekst, fordi man da mister muligheten til å oppdage eventuelle andre mål for utvikling av forståelse av døden. Ønsket om å nøytralisere effekten av kontekst henger også sammen med tendensen til å bruke standardiserte tester og kontrollerte eksperimentelle situasjoner, som er neste tema.

Post-positivistisk epistemologi og kompetanseorientert tilnærming. Felles for majoriteten av studier innen den dominerende forskningen er at de baserer seg på kvantitative, eksperimentelle metoder preget av standardiserte tester og strukturerte intervjuer. Tidligere var det vanligere å gjennomføre mindre strukturerte intervjuer, noe som har blitt gjort av for

eksempel Nagy (1948). Han stilte åpne, mer generelle spørsmål, som for eksempel «What is death?». Også Johansson og Larsson (1977) gjennomførte intervjuer som åpnet for varierte svar og begrunnelser. Anthony (1940) ba barn om å definere ulike ord knyttet til døden. Disse tidlige metodene har imidlertid vist seg å kreve høy språklig kompetanse, og man har vært usikker på om resultatene egentlig reflekterer forståelse for døden, og ikke kun språklig kompetanse. Trenden har dermed blitt at man har gått bort fra slike metoder til fordel for enklere, mer spesifikke oppgaver. Disse har blitt ansett som bedre egnet til «å fange opp» forståelse på tidligere tidspunkter (Speece & Brent, 1984).

En metode som brukes i dag er presentasjon av dukketeater med et påfølgende strukturert intervju, for eksempel om Baby Mouse i Bering og medarbeideres (2004; 2005) studier. Her blir barn stilt ja/nei-spørsmål om Baby Mouses evner og funksjoner etter at han i dukketeateret blir spist av en krokodille. Barrett og Behne (2005) har også brukt dukketeater og strukturerte intervjuer med ja/nei-spørsmål som metode. Slaughter og medarbeidere (2003; 2007) har på sin side brukt strukturerte intervjuer med ja/nei-svar uten presentasjon av dukketeater i forkant. Ved bruk av slike metoder har man vært i stand til «å oppdage» økt forståelse for døden hos barn allerede fra de er 3 til de er 4 år gamle (Barrett & Behne, 2005). Antakelsen er at man tester barnas implisitte kunnskap.

Formuleringer som «fange opp» og «å oppdage» tydeliggjør hvordan forståelsen anses å ligge der i utgangspunktet, det er bare for forskeren å finne riktige metoder for å avdekke den. Disse metodene gir en enkel output: ja eller nei. Det gir et målbart resultat som er lett å sette inn i statistiske analyser. Svaret barnet gir anses å speile barnets kompetanse på det gjeldende området, og avvikende svar betyr dermed at de mangler eller har liten kompetanse (Hundeide, 2002). En slik tilnærming til studiet av barns forståelse av døden kan kalles en *kompetanseorientert tilnærming* (Sommer, et al., 2010), og til grunn for denne ligger en antakelse om barn som passive mottakere av spørsmål og tester (Westcott & Littleton, 2005). Spørsmålet er om denne antakelsen er berettiget.

Hundeide (1992) viser til en rekke studier som antyder det motsatte: at barn ikke er passive mottakere, men heller aktivt resonnerer og skaper mening av intervju- og testsituasjoner. Blant annet er det studert hvordan de klassiske Piaget-eksperimentene, som for eksempel konserveringsoppgaven, kan oppfattes av barn. I konserveringsoppgaven presenteres barna for den samme mengden av væske eller figurer på to tidspunkt. Den eneste forskjellen er at eksperimentator forandrer formen på objektene, slik at de framstår som større eller flere ved tidspunkt 2. Barna ser at eksperimentator gjør denne endringen, og blir så bedt om å gi svar på hva som er riktig mengde eller antall. Det riktige svaret er alltid at det er

samme mengde og antall på begge tidspunkt. Likevel svarer mange barn at det er flere eller mer på tidspunkt 2, noe som tradisjonelt har blitt ansett som å reflektere barnets manglende logiske kompetanse.

Hundeide (1992) peker imidlertid på hvordan barn lett kan fortolke konserveringsoppgaven dithen at de skal gi et annet svar andre gang spørsmålet stilles, enn de gav første gang. Det er en vanlig antakelse at hvis noen stiller det samme spørsmålet to ganger på rad og betingelsene for øvrig er de samme, så var det noe galt med det første svaret og det forventes et nytt. Studier der barn i ettertid har fått mulighet til å vise hvordan de har oppfattet slike eksperimentelle situasjoner, støtter Hundeides påstand om at barna har hatt en annen oppfatning av situasjonen enn forskeren har antatt.

Dermed ender barna opp med å gi feil svar, til tross for at de har resonnert logisk. De har bare ikke delt forskerens oppfatning av situasjonen, og ikke forstått hva forskeren spør etter. I de klassiske Piaget eksperimentene har det gjerne blitt tatt for gitt at barna har delt forskerens fortolkning av situasjonen, og at resultatene på disse testene derfor kan reflektere barnas logiske resonneringsevne, som for eksempel evnen til å forstå konservering. Det samme kan gjelde for studiene innen forskning på barns forståelse av døden. Hvilke resonnementer og fortolkninger barna faktisk gjør når de svarer på ja/nei-spørsmålene, får man ingen innsikt i.

Metodene som brukes utvikles stadig for å unngå misforståelser, og for å bli best mulige redskaper til å plukke opp barnets «virkelige» eller implisitte forståelse. Dette er eksempel på post-positivistisk epistemologi, der forskeren anser seg selv som en som kan «oppdage» barnets kompetanse, om riktige redskaper brukes. Til grunn ligger en antakelse om barnet som passiv mottaker av tester og spørsmål, en antakelse som kan trekkes i tvil.

Skarpt skille mellom voksen og barn. Den «voksne» forståelsen av døden har gjennomgående blitt brukt som mal for barns forståelse av døden. Med det har man tatt en statisk voksen forståelse for gitt, og man har samtidig trukket et skarpt skille mellom voksnes og barns forståelse (Alldred & Burman, 2005). Barn blir dermed ansett som uutviklede og voksne som ferdig utviklede. Spørsmålet er om det er berettiget å anta at det finnes et klart skille mellom voksen og barn, og om det faktisk finnes en statisk voksen forståelse.

Studier som har inkludert voksne deltakere, har gitt resultater som viser at mange voksne ikke skårer til en voksen forståelse av døden (Bering, et al., 2005; Speece & Brent, 1993). Dette kan bety enten at voksne ikke nødvendigvis har en «voksen» forståelse av døden, og dermed at malen for barns forståelse er for streng, eller at det finnes en kvalitativt forskjellig forståelse hos voksne, men at testene som har blitt brukt ikke er egnet til å plukke

opp denne forståelsen. Resultater fra en studie av Speece og Brent (1993) viste nettopp at de voksne deltakerne ikke skåret til en voksen forståelse av døden. Deltakerne fikk imidlertid mulighet til å begrunne sine ja/nei-svar. Gjennom begrunnelsene på svarene de ga som avvek fra den voksne malen, viste de at de visste hva som var ansett som en riktig forståelse, og at deres svar ikke korresponderte med denne.

Basert på disse funnene foreslår Speece og Brent (1993) en to-stadie modell der barn fra de er 4 til de er 10 år utvikler det forskerne kaller en *førmoderne voksen forståelse*, mens barna fra 10 år og oppover utvikler en *moderne voksen forståelse*. Med den førmoderne forståelsen forstår barna at døden er endelig, en forståelse som korresponderer med den klassiske forståelsen av irreversibilitet (se s.3). Påstanden er at den moderne forståelsen forutsetter den førmoderne. Den moderne forståelsen vil, til forskjell fra den førmoderne, innebære en forståelse av kompleksiteten forbundet med skillet mellom levende og død, blant annet knyttet til utvikling i moderne medisin, som for eksempel muligheten til å starte opp igjen hjerter som har stanset (Speece & Brent, 1993). Det er imidlertid vanskelig å si om barna i tilsvarende studier har innsikt i de samme komplekse problemstillingene, så lenge de ikke har fått mulighet til å begrunne sine svar.

Man ender altså opp med to typer «voksne» forståelser: Den første er malen for riktig forståelse, en enkel og stilisert mal for hvordan barn skal forstå døden, forhåndsdefinert basert på samfunnets rådende ideologier og oppfatninger, trossystemer og kunnskapsressurser. Denne forståelsen vil i resultatkapittelet bli omtalt som «den naturvitenskapelige forståelsen av døden». Den andre er forståelsen som viser seg å være de voksnes forståelse når dette testes empirisk.

Bering og medarbeideres (2004) studie av forståelsen av at ulike funksjoner opphører ved døden, gir også resultater som antyder at voksne ikke har en «voksen» forståelse og at det ikke finnes et klart skille mellom voksnes og barns forståelse. Når det gjelder forståelse av at biologiske, psykobiologiske og perseptuelle funksjoner opphører ved døden, skårer de voksne deltakerne til en voksen forståelse, men når det gjelder evnen til å ha ønsker, emosjoner og kunnskap, er resultatet et annet. På mange av spørsmålene i disse kategoriene gir de voksne svar som antyder at de tenker at disse funksjonene fortsetter etter døden. For eksempel svarer kun 36 % av de voksne *nei* på spørsmål om Baby Mouse kan være glad i mammaen sin etter at han er død. Svarprosenten er høyere enn for barnehagebarna og skolebarna, men likevel er det en majoritet av de voksne som mener at det er mulig å være glad i noen selv om man er død. Kan dette virkelig sies å være et tegn på manglende voksen forståelse, eller handler det egentlig om tro? Så lenge studien ikke gir innsikt i deltakernes resonnementer og begrunnelse

bak svarene, er det vanskelig å trekke noen konklusjon.

Det virker meningsløst i det hele tatt å skulle snakke om en voksen forståelse av døden. For det første fordi det i enkelte tilfeller synes å handle mer om tro enn om viten, og det dermed ikke er noe bestemt å *forstå*. For det andre fordi voksne heller ikke synes å ha den postulerte voksne forståelsen. Det er intuitivt at våre tanker og refleksjoner rundt liv og død kan være i endring gjennom hele livsløpet, og at det dermed ikke finnes noen statisk voksen forståelse. Et livsløpsperspektiv på utvikling vil derfor kunne være et nyttig teoretisk utgangspunkt. I det videre vil jeg foreslå en alternativ tilnærming til studiet av barns forståelse av døden, en tilnærming med sosiokulturell psykologi som teoretisk perspektiv, og en sosialkonstruktivistisk epistemologi. Denne tilnærmingen gir mer innsikt i barns forståelse av døden som et kulturelt situert fenomen, samt i barns *meningsskaping* om liv og død.

Alternativ tilnærming: sosiokulturell psykologi som teoretisk rammeverk

Grunntanken i sosiokulturell psykologi er at psykologiske fenomener må forstås som uløselig knyttet til den tid og det sted der de forekommer (Rogoff, 2003; Sommer, et al., 2010). Det betyr at alle psykologiske fenomener anses som en del av sin historiske og kulturelle kontekst. Retningen stammer fra Vygotskys arbeid på tidlig 1900-tall (Rogoff, 2003). Sosiokulturell psykologi henger sammen med et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap. Psykologisk kunnskap anses som konstruert gjennom interaksjon og fortolkningsprosesser, og dermed avhengig av forskerens perspektiv og fortolkningsramme, heller enn «avdekket» eller «oppdaget» av objektive forskere (Stormhøj, 2006). Med dette går jeg bort fra antakelsen om at barnas svar speiler deres kompetanse, og inntar heller en *fortolkende tilnærming*. Den fortolkende tilnærmingen legger til grunn at barn er aktive meningsskapere, og har som mål å få innsikt i resonnementene som ligger bak svarene de gir (Christensen & James, 2000; Greene & Hogan, 2005; Sommer, et al., 2010). Samtidig går jeg over til å omtale studiens siktemål som barns meningsskaping om liv og død heller enn barns forståelse av døden¹.

I denne oppgaven er det relevant å se på sosiokulturell psykologisk teori på tre nivåer. Det første nivået er et overordnet nivå med fokus på kulturinstitusjonelle prosesser. Det neste nivået omhandler individuelle og mellompersonlige prosesser. Det siste nivået er det mest detaljerte, med fokus på interaksjon og fortolkningsprosesser i dialog, med andre ord på hvordan mening konstrueres dialogisk.

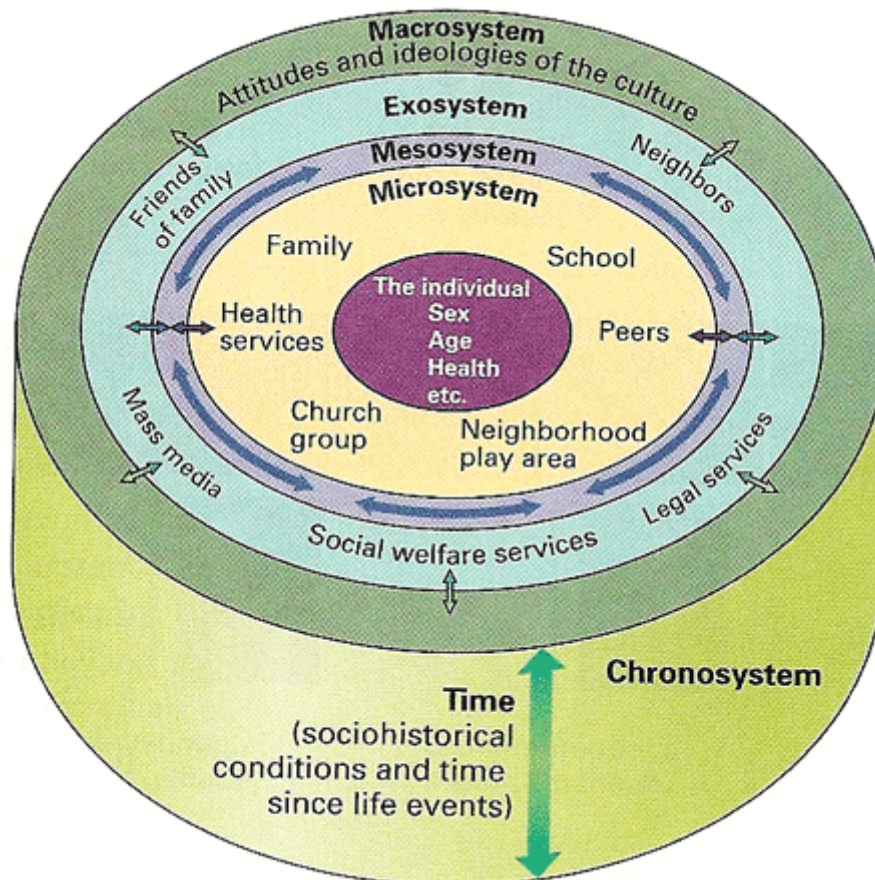
¹ Den observante leser har kanskje lagt merke til at formuleringen «barns forståelse av døden» brukes i oppgavens tittel. Grunnen til at denne formuleringen brukes selv om jeg selv velger å bruke *meningsskaping om liv og død* underveis i oppgaven, er for å vise tilknytningen til den dominerende forskningen.

Kulturinstitusjonelle prosesser. Mens det i den dominerende forskningen er vanlig å søke etter en universell utviklingssti for barns forståelse av døden, og man dermed forsøker å nøytralisere effekten av kontekst, ønsker jeg å inkludere kontekst i analysen min. Ulike kulturer og historiske tidsepoker tilbyr ulike betingelser for hvilken mening som skapes om liv og død, og barn i Norge og Norden vil sannsynligvis knytte en annen mening til begrepene (Johansson & Larsson, 1977) enn for eksempel barn i Australia (Slaughter, 2005), USA (Bering & Bjorklund, 2004) og Japan (Sagara-Rosemeyer & Davies, 2007). Ulike kulturer og tidsepoker tilbyr forskjeller i «trossystemer, kunnskapsressurser, materielle ressurser, vaner, livsstiler, mulighetsstrukturer, farer, og livsmuligheter» (s.6, Bronfenbrenner, 1994, min oversettelse). Disse forskjellene betyr ulike forutsetninger for meningsskaping. Innenfor hver kultur, samfunn og subkultur, vil det alltid finnes likheter og konsistens i strukturell oppbygning. Bronfenbrenner (1979) kaller denne konsistensen, sammen med ideologiene og oppfatningene som ligger til grunn for den, for *makrosystem*.

Bronfenbrenner (1979, 1994) postulerer i sin økologiske modell fem utviklings-systemer som utvikling skjer innenfor: mikro-, meso-, ekso-, makro- og kronosystem (se fig. 1 neste side). Tanken er at de større systemene inneholder de mindre systemene: de ytre systemene har ingen *direkte* påvirkning på individet, men indirekte. Individer vil også påvirke de systemene de inngår i. *Mikrosystemer* er de systemene individet er i umiddelbar kontakt med, som for eksempel familien og skolen. *Mesosystemer* er systemer av mikrosystemer, som for eksempel kontakten mellom skole og foreldre, og *eksosystemer* består av forbindelsene og prosessene mellom to eller flere settinger som indirekte påvirker individets umiddelbare kontekst. For et barn kan dette for eksempel være forholdet mellom hjemmet og foreldrenes arbeidsplass. *Kronosystemet* «omfatter endring eller konsistens over tid» (s.6, Bronfenbrenner, 1994, min oversettelse). Dette systemet innebærer både historiske hendelser i og før individets livsløp, samt tidsdimensjonen i hvert enkeltindivids liv. Makrosystemet vil påvirke alle individets utviklingssystemer, og dermed individet.

Som et illustrerende eksempel kan vi bruke trossystemer. Ulike religioner har ulike fortellinger om - og forklaringer på hva som skjer etter døden. Individet vil møte de religiøse fortellingene og forklaringene gjennom skole, venner, familie og i institusjoner i lokalmiljøet, som trossamfunnet eller ungdomsklubben. Trossystemet henger også sammen med de ritualer og tradisjoner barnet deltar i ved høytider og andre markeringer. Trossystemet vil påvirke barnets meningsskaping om liv og død, og henger også sammen med hva som i et makrosystem blir ansett som en «voksen» forståelse av døden. I makrosystemer hvor

vitenskapelige og ikke-trosbaserte forklaringer på døden dominerer, vil dette påvirke på samme måte, men gi et annet utfall.



Figur 1: Bronfenbrenners økologiske modell. Figuren er hentet fra: <http://www.aifs.gov.au/growingup/pubs/reports/krq2009/keyresearchquestions.html> (Rogers, Blakemore, Shipley, & Hutchinson, 2009)

I følge Bronfenbrenner er individers utvikling uløselig knyttet til en rekke utviklingssystemer. I den dominerende forskningen på barns forståelse av døden har det vært vanlig å overse eller forsøke å kontrollere for effekten av makrosystem. Ulike makrosystemer tilbyr ulike forutsetninger for meningsskaping. I en undersøkelse av hvordan barn skaper mening om liv og død er det hensiktsmessig å inkludere faktorer som ideologier, trossystemer, sosiale forhold (for eksempel barnedødelighetsrate) og kunnskapsressurser, samt kulturinstitusjonelle prosesser (for eksempel utdanning). Det holder imidlertid ikke kun å se på makrosystemer: individuelle og mellompersonlige prosesser må også inkluderes.

Individuelle og mellompersonlige prosesser. En konsekvens av den post-positivistiske tilnærmingen til studiet av barns utvikling, er at utviklingsprosesser anses som individuelle prosjekter. Utvikling studeres som noe som kun skjer i individet. Med den sosiokulturelle psykologiens fokus på interaksjon, kan man inkludere mellommenneskelige prosesser i utvikling *i tillegg til* individuelle prosesser. Læringsprosesser er sentrale her.

Rogoff (2003) ser på utvikling som endret deltakelse i sosiokulturelle aktiviteter. Hun skriver: "Humans develop through their changing participation in the socio-cultural activities of their communities, which also change" (s.11). Med dette utviklingsbegrepet defineres utvikling som en dynamisk prosess der individet aktivt deltar i aktiviteter i sitt lokalsamfunn.

Et sentralt begrep hos Rogoff (2003) er *ledet deltakelse*. Ledet deltakelse handler om at læring alltid vil bære preg av samarbeid. Dette gjelder både i klart definerte lærings-situasjoner, der eksplisitt instruksjon gis fra en part til en annen, og i deltakelse i kulturelle aktiviteter. Eldre eller mer erfarne deltakere i samfunnet leder de yngre og mindre erfarne deltakerne slik at de blir kjent med verdier og praksiser som gjelder i deres kultur. De samme prosessene er i spill både når ønskelige og ikke så ønskelige verdier og praksiser læres. At eldre noen ganger hindrer yngres deltakelse i aktiviteter eller situasjoner, handler også om læring som ledet deltakelse: enkelte ganger vil man unngå noen typer læring (Rogoff, 2003).

Med deltakelse i kulturelle aktiviteter som definerende kriterium for utvikling, anses dessuten utvikling som livsløpsprosesser. Utvikling varer livet ut. Formen for deltakelse endres imidlertid etter hvert. Når individet utvikler seg og lærer stadig mer, vil deltakelsen endres ved at individet tar på seg nye roller og ansvar (Bronfenbrenner, 1979; Rogoff, 2003). Lave og Wenger (2003) framhever hvordan beherskelse av viten og ferdigheter forutsetter at individet beveger seg i retning av full deltakelse i de sosiokulturelle praksisene. De bruker begrepet *legitim perifer deltakelse* om læringsprosesser.

Både Lave og Wengers og Rogoffs begreper om prosesser i læring forutsetter deltakelse i praksisfellesskaper, og at deltakelsen endres fra først å forutsette høy grad av instruksjon eller ledelse, til et stadig mindre behov for dette etter hvert som individet lærer. Sosiokulturell psykologi benekter ikke at utvikling også skjer som individuelle prosesser, men framhever at de individuelle prosessene ikke kan ses uavhengig av den sosiale verden de er situert i (Lave, 2009).

Dialogisk konstruksjon. I sosiokulturell psykologi og sosialkonstruktivistisk epistemologi er *mening* et viktig begrep. Fordi man antar at en objektiv sannhet eller virkelighet ikke kan nås, blir den mening vi aktivt skaper i vårt liv og våre samfunn et mer interessant studieobjekt. Rommetveits (1992, 2008) dialogisk baserte sosialkognitive kommunikasjonsteori tilbyr et teoretisk rammeverk for å forstå hvordan mennesker i fellesskap konstruerer mening gjennom dialog. Teorier om dialogisk konstruksjon fordrer et alternativt syn på hva som skjer i eksperiment-, og intervjusituasjoner. Disse situasjonene anses som sosiale situasjoner der aktiv fortolkning alltid vil skje, heller enn nøytrale situasjoner tilpasset for å oppdage «den virkelige» forståelsen eller kompetansen (Westcott &

Littleton, 2005).

Med intervjusituasjonen som en sosial situasjon, vil barns svar alltid være fundamentalt situert. Alle situasjoner er sosiale situasjoner og utgjør en kontekst der mening skapes, men ulike kontekster skaper ulik mening. Rommetveit (2008) beskriver hvordan hvert eneste bidrag i en samtale er både *kontekstbundet* og *kontekstskapende*. Det vil si at enhver ytring vil være knyttet til noe som er sagt før eller tatt for gitt, og på samme tid være styrende for neste bidrag i samtalen. Enhver ytring vil være tosidig og dialogisk konstituert, heller enn komponert kun av den som ytrer den (Rommetveit, 2008).

Budskapsstruktur er et sentralt begrep hos Rommetveit (1972, 1992, 2008) og beskriver hvordan enhver ytring vil være sammensatt av det som eksplisitt bringes inn i samtalen og implisitte *bakgrunnsantakelser* (Hundeide, 1992). Bakgrunnsantakelsenes funksjon er å utgjøre et grunnlag for fortolkning av det som sies eksplisitt. Det er en forutsetning for forståelsen av en ytring at man kan knytte ytringen til noe som er kjent fra før. Når barn får spørsmål om Baby Mouses fysiske og mentale funksjoner etter å ha blitt spist av en krokodille, som i Bering og medarbeideres (2004; 2005) studier, eller dekontekstualiserte spørsmål i strukturerte intervjuer, som hos Slaughter og medarbeidere (2003; 2007), vil barnet alltid fortolke disse spørsmålene i lys av sine tidligere erfaringer med liknende situasjoner, samt i lys av sine antakelser om forskerens intensjon med å stille spørsmålene. Det er ikke sikkert de fortolker spørsmålene slik forskeren antar at de gjør.

Hvis samtalepartnere skal ha felles forståelse, forutsetter dette at de er tilstrekkelig enige om relevante bakgrunnsantakelser. Samtalepartnerne må innta samme perspektiv eller referanseramme for fortolkning for å være i stand til å forstå hverandre. Det er grunn til å tro at barn i eksperiment - og intervjusituasjoner ofte har en annen oppfatning av hva som er mål og hensikt med situasjonen enn det forskeren har, fordi de lever i ulike livsverdener med ulik grad av erfaring og andre referansepunkter. Rommetveit (1992) peker på at enighet om relevante bakgrunnsantakelser kan oppnås gjennom gjensidig justert perspektivsetting og -taking. Mer konkret gjør samtalepartnerne en «tilpasning til den andres tilpasning», hvor de oppnår felles oppmerksomhet om temaer eller tilstander (Rommetveit, 1992). Samtalepartnerne oppnår *intersubjektivitet* (Hundeide, 2002). Mening konstrueres slik gjennom dialog og med en forutsetning om at mennesket har en medfødt evne til - og interesse av å forstå andres intensjoner (Hundeide, 2002; Rommetveit, 1992).

Det mest detaljerte nivået av sosiokulturell psykologisk teori gjennomgått her, kommunikasjonsprosesser, henger sammen med det første nivået, kulturinstitusjonelle prosesser. Hvilken mening som konstrueres vil ikke bare avhenge av den umiddelbare

konteksten til intervjusituasjonen, men også den kulturelle konteksten for samtalen. Makrosystemets rådende oppfatninger og ideologier vil være med på å utgjøre fortolkningsrammen barn bruker i en intervjusituasjon (Westcott & Littleton, 2005), og i denne oppgavens tilfelle vil samfunnets rådende syn på utdanning og dets utdanningsideologier være av betydning. Barn i Norge og i andre vestlige land med liknende skolesystem er sosialisert inn i spesifikke roller og mønstre for samtaler med voksne (Heath, 1982; Rogoff, 2003). Samtalemønsteret følger det Westcott og Littleton (2005) kaller IRT-interaksjonsformen: læreren eller annen voksenperson initierer (I) en diskusjon eller samtale, barna er forventet å gi respons (R) på dette, og får deretter tilbakemelding (T) fra de voksne. Heath (1982) kaller dette mønsteret *initiation-reply-evaluation sequences*, og mener at barn er sosialisert inn i dette mønsteret allerede innen fylte to år. Elever i Norge er dermed vant til, og forventer, at de voksne selv vet svaret på spørsmålene de stiller.

I stedet for å se på barns svar som rene resultater av deres kompetanse, bør man med Rommetveit se på barns svar som en del av en dialog, og som uttrykk for en felles fortolknings- og konstruksjonsprosess. Med en slik tilnærming anses barnas svar som koherente og konsistente i henhold til deres underliggende antakelser om hva de svarer på og hva som er forventet av dem.

Forskningsspørsmål

Hensikten med denne masterstudien er å gjøre en empirisk undersøkelse av meningsskaping om liv og død, uten å ha en forhåndsbestemt mal for forståelse som barna testes opp mot. For å kunne fange opp *mening*, vil jeg benytte kvalitativ metode framfor standardiserte tester og strukturerte intervjuer. Datamaterialet vil samles inn gjennom samtaler med barna selv. Åtteåringer er valgt som deltakere fordi de antas å ha språklig kompetanse god nok til å gjennomføre et intervju, men er samtidig i en alder der den dominerende forskningen konkluderer med at ytterst få kan oppnå voksen forståelse for døden.

Mitt forskningsspørsmål er:

Hva forteller 8 år gamle elever i norsk skole om sine tanker om liv og død?

Samtalene vil være en arena for felles meningskonstruksjon om liv og død, der både eleven og jeg vil være aktive meningsskapere. I analysen av materialet vil jeg være oppmerksom på hvordan samtalen som kommunikasjonssituasjon fungerer som kontekst for meningsskaping. Det betyr at jeg vil fokusere på hvordan elevene kan ha fortolket situasjonen, samt mine spørsmål og forventninger til dem. Jeg vil videre undersøke hvilke kulturelle forestillinger om - og forståelser av liv og død som ligger latent i samtalenes individuelle beretninger. Med individuelle beretninger mener jeg både det hver og en elev forteller om konkrete, personlige

opplevelser og deres framstillinger av viten og kunnskap om liv og død. Særlig vil jeg se på hvordan elevene tar i bruk tre diskurser om døden som gjennomgås i det påfølgende kapittelet (s.18-20).

Kontekst for norske elever anno 2011

Som en del av elevenes makrosystem er religiøse tradisjoner (for eksempel begravelsesritualer) og den kulturelle dimensjonen av sorg med på å forme betingelsene for elevenes meningsskaping om liv og død (Brottveit, 2003; Rosenblatt, 2001; Sagara-Rosemeyer & Davies, 2007). Det samme gjelder den statlig bestemte læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006), hvordan liv og død snakkes om i Norge, og hvilke dødsårsaker som er vanlige i Norge i dag. Historiske hendelser, som for eksempel terrorhandlingene 22. juli 2011, vil også prege den norske konteksten spesielt.

Sorgetikette. Sorguttrykk varierer på tvers av sted, tid og grupper, både når det gjelder hvilke uttrykk som tolkes som sorg, og hvorvidt man er forventet å vise slike uttrykk. Normer for korrekte sorguttrykk innen en kultur kan kalles sorgetikette. Kulturens rådende syn på døden vil være med på å konstruere kulturens sorgetikette og hver enkeltpersons tapsopplevelser og sorguttrykk (Rosenblatt, 2000, 2001). Det vil alltid være rom for variasjon, men denne variasjonen vil finne sted innenfor gitte rammebetingelser.

I Norge i dag kan man se en tilsynelatende sprikende trend for etikette ved dødsfall. På den ene siden kan man se offentlige uttrykk for sorg gjennom spontane lys- og blomstermarkeringer, som for eksempel etter terrorhandlingene 22. juli, Kong Olavs død og ved noen trafikkulykker (Schøien, 2008; Westgaard, 2001). På den andre siden går behandlingen av de døde mot å bli stadig mer privatisert. Døende tas i stor grad hånd om av helsepersonell (Salomonsen, 2001), og det er akseptert at begravelsesbyråer gjør all jobben når døden har inntruffet (Sanden, 2001). Syning blir stadig vanligere (Tanggaard, 1994), men bare de aller nærmeste deltar på dette.

Den personlige sorgen uttrykkes ikke offentlig slik den tidligere ble med sørgeklær og sørgebånd (Tanggaard, 2001). Nøkternhet, dempethet og kontroll er stikkord for sorgetikette. Utsmykning og blomsterkranser i gravferden skal ikke være for voldsomme (Tanggaard, 2001), og det er vanlig med lukket kiste i bisettelser (Tanggaard, 1994). Voldsomme sorguttrykk med høylytt jammer og gråt, som man kan se i for eksempel islam (Neegaard, 2001), er uvanlige. Hvis høylytt jammer forekommer, skjer dette som regel i forbindelse med gravferden. Gråt er ansett som riktig reaksjon i gravferden, men etter gravferden forventes det at gråt forbeholdes det private rom. Det er vanskelig å finne eksplisitte formuleringer på dette, men det kan leses implisitt i litteratur om sorg, død og gravferd i norsk tradisjon, for eksempel

hos Aagedal (1994b). Det synes altså som om norsk sorgetikette tar to retninger: både mot det offentlige uttrykket med minnemarkeringer der alle kan delta, og samtidig mot en stadig mer privatisert sorg der sorguttrykkene tilhører den personlige sfære og nærmeste familie.

Samfunnets sorgetikette vil utgjøre en betingelse for hvordan døden fortolkes og forstås. Det kan synes sirkulært først å si at forståelse av døden betinger sorguttrykk, og deretter at sorguttrykk igjen betinger forståelse av døden. Men det er her snakk om to forskjellige nivåer av forståelse av - eller meningsskaping om døden og sorguttrykk, nemlig samfunnsnivå og individuelt nivå. Mens samfunnets rådende forståelse av døden betinger individets sorguttrykk, vil samfunnets sorgetikette betinge individets meningsskaping om døden. Samfunnets rådende forståelse av døden kan også beskrives som dets meningskonstruksjon rundt liv og død, eller diskurser om døden.

Tre diskurser om døden. En metode man kan bruke for å få innsikt i samfunns eller kulturers ulike meningskonstruksjoner rundt liv og død, er å analysere hvordan det snakkes om- og hva som skrives om liv og død. En slik analyse vil kunne beskrive rådende *diskurser* om liv og død. Burr beskriver diskurser som «et sett av meninger, metaforer, representasjoner, bilder, historier, påstander og liknende som til sammen produserer en spesifikk versjon av hendelser» (s.48, Burr, 1995, min oversettelse). I stedet for å gjøre som Burr og bruke ordet produserer, velger jeg i min forståelse av diskurser heller å bruke *konstruerer*, fordi jeg oppfatter konstruksjon som mindre radikalt enn produksjon i synet på språkets makt. En metafor fra bygningsbransjen kan brukes i forklaringen av forskjellen på disse: Produksjon leder tanken hen på at man bygger noe opp fra grunnen av, inkludert materialene, mens konstruksjon forutsetter at man har et byggemateriale å forholde seg til, og at prosessen er å sette dette sammen. Altså mener jeg at diskurser er med på å konstruere hvordan vi ser verden og fenomenene i den, men at denne konstruksjonen ikke kun vil være bestemt av språkbruk, men alltid må skje innen de rammebetingelser som er gitt av en fysisk virkelighet. Vi vil imidlertid aldri få direkte, objektiv tilgang til denne fysiske virkeligheten, kun indirekte gjennom våre kategorier og fortolkninger.

En hendelse, et objekt eller et sosialt fenomen kan konstrueres av flere konkurrerende diskurser, med det resultat at ulike diskurser konstruerer forskjellige versjoner av hendelsen, objektet eller fenomenet. En diskursanalyse av et utvalg norske lærebøker i pensum for 4. trinn (Alfsen, Meyer, & Opsal, 1999; Egeland, Husan, Jacobsen, & Schjelderup, 2009; Holm et al., 2006) resulterte i tre diskurser om døden: sorg/tap-diskursen, naturvitenskapsdiskursen og trosdiskursen. Norske lærebøker er utviklet for å møte kompetansemål gitt i Læreplanverket. Læreplanverket er bestemt av Kunnskapsdepartementet (2006) og danner

grunnlaget for opplæringen i norsk skole. Det består av en del med generelle mål for opplæringen, samt egne, spesifikke læreplaner for hvert fag. Under hver læreplan er det formulert spesifikke kompetansemål for milepæler i løpet av utdanningen. Diskursene i lærebøkene har dermed en forbindelse til norsk utdanningspolitikk. De tre diskursene finnes også i barnebøker forøvrig (Dyregrov, 2010; Newth, 2005; Susanne, 2006).

I *sorg/tap-diskursen* framstilles døden fra de levende, etterlattes perspektiv: død er at de levende har mistet noe til døden, og det er smertefullt. Denne diskursen er nært knyttet til menneskets følelsesliv, og utgjør dermed et emosjonelt aspekt ved døden. Døden konstrueres som noe relasjonelt. Døden representerer et brudd på en relasjon, eller i det minste en drastisk endring av en relasjon (en relasjon som har vært gjensidig, blir ensidig). Her er død lik tap og sorg. Døden kan framstilles som slutten på en kamp, eller som hvile hvis det har vært langvarig sykdom. Vanlige uttrykk er: «gått bort», «reist fra oss», «tatt fra oss», «sovnet inn», «mistet», «savn», «hun er i hjertet mitt», «å ta farvel» (Alfsen, et al., 1999; Egeland, et al., 2009; Susanne, 2006).

I *naturvitenskapsdiskursen* framstilles døden som en biologisk prosess. Begreper er nedbrytning, at funksjoner opphører, og medisinske begreper knyttet til dødsårsaker. Innen denne diskursen er døden bare det som vi vet og kan vite om døden, altså hva som skjer med kroppen som gjør at vi dør, og hva som videre skjer med kroppen når den er død. Rasjonalitet er sterkt inne i naturvitenskapsdiskursen, her er det verken plass til mystikk eller «føleri». Innen denne diskursen finner vi også begrunnelser på hvorfor man må dø (altså hvorfor død er et fenomen i verden) ut fra vitenskapelige, rasjonelle og logiske forklaringer. Død anses som naturlig og en del av livet (Holm, et al., 2006; Newth, 2005). Det er den naturvitenskapelige forståelsen av døden som råder innen den dominerende forskningen (se s.2-6), og disse studiene kan dermed også anses å være en del av naturvitenskapsdiskursen om døden.

I *trodiskursen* framstilles døden gjerne som en overgang fra et stadium til et annet, heller enn en endelig slutt. Døden kan være inngangen til et nytt liv, eller et fortsatt liv et annet sted. Trodiskurser kan også handle om straff/belønning, om kontakt mellom levende og døde, og om kontakt med det guddommelige. I religiøse diskurser fokuserer man på andre dødsårsaker enn i naturvitenskapsdiskursen, og det guddommelige kan bli gitt makt i avgjørelsen av død/levende. Trodiskursen krever ikke logiske resonnementer eller argumenter, og heller ikke observerbarhet eller evidens. Trodiskursen kan knyttes til ritualer, selv om disse også kan omtales i en ikke-religiøs diskurs (Kiilerich & Fjeldmark, 1996).

De tre nevnte diskursene er med på å utgjøre den kontekst for meningsskaping som norske elever befinner seg i. Diskursene vil i ulik grad være i bruk i elevenes hjem. Noen

kommer fra religiøse hjem hvor trosdiskursen vil være sterkt representert, mens andre familier kanskje i større grad vil benytte seg av naturvitenskapsdiskursen. Kanskje finnes også andre diskurser om liv og død i bruk i hjemmene deres, som ikke finnes i norske lærebøker. Felles for alle elevene er imidlertid at de går i norsk skole og får undervisning med bruk av norske lærebøker. Med Bronfenbrenners økologiske modell kan vi si at lærebøkene representerer en relasjon mellom elevens makrosystem (staten og politiske vedtak) og et av elevens mikrosystemer (skolen).

Statistikk på døden i Norge i dag. Elever i dagens Norge vil være mer eksponert for dødsfall som representerer «det normale dødsfall» enn ikke så vanlige dødsfall. Statistisk sentralbyrå (SSB) estimerer forventet levealder til 83 år for jenter født i 2010 og 79 år for gutter født i samme år (SSB, 2011b). Ifølge tall fra 1999 dør det omtrent 44 000 mennesker i Norge hvert år. Av disse er 78 % over 70 år, 4 % er under 40 år og av dem igjen vel 1 % under 20 år (Tanggaard, 2001). Dette betyr at de fleste av oss lever svært lange liv, og mange opplever til og med å bli oldeforeldre før de dør. De mest vanlige dødsårsakene er hjerte-/karsykdommer, ondartede svulster og sykdommer i åndedretsorganene (SSB, 2011a). Tallene fra SSB viser altså at de fleste lever lenge, men det finnes likevel dem som dør en tidlig, brå og voldsom død, som gjennom kreftsykdom i ung alder, ulykker eller selvmord (SSB, 2011a). Relativt til hvor mange som dør når de er svært gamle, rammer de tidlige dødsfallene få. Likevel blir mange mennesker berørt av disse dødsfallene, som nære pårørende selv eller venner og familie til nære pårørende. Dette betyr at mange barn i norsk skole i dag selv opplever at en forelder eller søsken dør, eller de er nære noen som opplever dette.

Terrorhandlinger. 22. juli 2011 gikk en voldsom bombe av i regjeringskvartalet, og like etterpå ble AUFs sommerleir på Utøya omgjort til en massakre. Til sammen 77 mennesker ble drept. Død og grusomhet ble gjennomgangstema ikke bare i nyhetene, men for mange også i samtaler i hverdagen.

De nevnte elementene, sorgetikette, diskurser om døden, «det normale dødsfall» og 22. juli, er med på å utgjøre en kontekst for meningsskaping. I neste kapittel vil jeg gjennomgå metoden jeg har brukt for å utforske elevenes meningsskaping.

Metode

Som metode for datainnsamling har jeg valgt kvalitative intervjuer, eller *samtaler*, som jeg har valgt å kalle intervjuene. Gjennom samtalene kom jeg i direkte kontakt med elevene selv og det gav meg mulighet til å stille tilpassede oppfølgingsspørsmål og å følge elevenes historier om personlige erfaringer. To prøvesamtaler ble gjennomført våren i forkant av

datainnsamlingen. Deltakerne var to jenter på sju og åtte år, som jeg kom i kontakt med gjennom bekjente. Prøveintervjuene ble gjennomført i et seminarrom ved Psykologisk Institutt ved UiO. Gjennom disse samtalene fikk jeg prøvd ut spørsmålene i intervjuguiden og gjennomgått intervjuprosedyren i forkant av rekrutteringen og selve datainnsamlingen.

Rekruttering

Kontakt med skolene. Rekrutteringsprosessen startet med at jeg tok kontakt med rektorene ved to offentlige barneskoler i en småby på Vestlandet med forespørsel om jeg kunne få rekruttere deltakere fra tredje trinn ved deres skoler. Først tok jeg kontakt med dem per telefon, og sendte så et informasjonsbrev (se appendiks 1b). Begge rektorene var umiddelbart positive, og satte meg i kontakt med kontaktlærere på det aktuelle trinnet etter å ha lest gjennom informasjonsbrevet. Som strategi for rekruttering ønsket jeg å møte elevene selv, og gjerne også foreldrene deres om jeg fikk mulighet til dette. På begge skolene fikk jeg komme på besøk i klassene, og på den ene skolen (skole 1) passet det også slik at jeg fikk presentere meg for foreldrene på et foreldremøte. På skole 1 møtte jeg foreldre og elever på hele tredje trinn, fordelt på to klasser. På skole 2 møtte jeg kun elevene i en klasse på tredje trinn. Foreldremøtet på skole 1 foregikk på kveldstid dagen før jeg kom på skolebesøk til klassene. Møtene med elevene i klassene foregikk i skoletiden både på skole 1 og 2.

Kontakt med foreldre. Hensikten med å møte foreldrene var at de skulle få informasjon både om selve samtalene, men også om at jeg kom til å være til stede på skolen i forbindelse med datainnsamlingen. Min tilstedeværelse på skolen og rekrutterings-møte i klassene ville kunne påvirke også de elevene som ikke deltok i selve samtalene. Foreldrene fikk imidlertid informasjon om dette gjennom et informasjonsbrev (se appendiks 1a). Foreldrene på skole 1 fikk utdelt informasjonsbrevet på foreldremøtet. Skjema for samtykke kom med informasjonsbrevet. På skole 2 ble informasjonsbrev og samtykkeskjema delt ut til elevene i møtet med klassen. Her tok dessuten kontaktlærer ansvar for å overlevere brev til to elever som ikke var til stede på skolen denne dagen. Ulempen med å dele ut informasjonsbrevet på foreldremøtet på skole 1, var at elever som ikke hadde foreldre som møtte opp på foreldremøtet, ble utelukket som deltakere.

Kontakt med elevene. Hensikten med å møte elevene var å gi dem mest mulig innsikt i og opplysninger om framgangen i og hensikten med intervjuene, slik at de var best mulig informert til et eventuelt samtykke til deltakelse. Likevel er det et ankepunkt hvorvidt det er mulig å være helt informert om hva som skal foregå i et forskningsintervju når man er åtte år og aldri har vært med på det før (Hill, 2005; Rosenblatt, 1995). Til tross for gode forklaringer fra voksne kan det være vanskelig å forestille seg hvordan det skal bli.

Møtet hadde også en funksjon i forhold til å sette i gang noen tanker i dem, «prime» dem til samtalene slik at de skulle føle at de hadde noe å komme med i et tema som jeg antok de i utgangspunktet ikke er vant til å bli stilt spørsmål om. I møtet med elevene gav jeg en muntlig gjennomgang av informasjonen i informasjonsbrevet (appendiks 1a). Jeg fortalte kort om temaet og hvordan samtalene ville foregå: at de skulle finne sted på skolen i skoletiden, og at de var forventet å vare i 20-30 minutter. De ble fortalt at jeg skulle vise dem noen bilder som de skulle svare på spørsmål til, og at de etterpå skulle få tegne mens jeg stilte spørsmål uten bilder.

Under møtet med klassen presiserte jeg at det var frivillig for dem å delta, og at hvis foreldrene ville at de skulle delta, men at de ikke ønsket det selv, var det greit å si nei. Det ble framhevet at det jeg er interessert i er deres egne tanker om temaet liv og død, og at det bare er de selv som vet hva de tenker. Derfor er det ingen rette eller gale svar på spørsmålene mine. Et mål for meg i gjennomføring av intervjuene har vært å legge til rette for en styrking av elevenes følelse av «å eie» sine egne tanker og betraktninger (Eide & Winger, 2003).

Etter den muntlige presentasjonen viste jeg en 3 ½ minutter lang filmsnutt, fra filmen *Når livet går sin vei* av Kiilerich og Fjeldmark (1996). Filmen er laget på grunnlag av hva noen danske åtteåringer har sagt om liv og død, og viser illustrasjoner til norske barnestemmer som leser opp de danske barnas sitater. I appendiks 3 finnes en beskrivelse av denne filmsnutten med en ordrett gjengivelse av alle sitatene. Hensikten med å vise film var å sette i gang noen tanker hos elevene i forkant av intervjuet, samt å vekke deres interesse for temaet. Fra prøvesamtalene fikk jeg inntrykk av at det ikke nødvendigvis gir mening for åtteåringer å skulle svare på «spørsmål om liv og død» uten at de har noe konkret å knytte dette til. Å vise denne filmen skulle gi elevene noen hint om hva dette kunne handle om, og også vise dem at liv og død ikke kun handler om at noen de kjenner er døde. Etter rekrutteringsmøtene samlet kontaktlærerne ved de to skolene inn samtykkeskjemaene.

Deltakerne

I utgangspunktet ønsket jeg meg 10-14 åtteåringer som deltakere i enkeltsamtaler. Til sammen 29 elever leverte inn samtykkeskjema: 14 fra skole 1 (11 jenter og 3 gutter) og 15 fra skole 2 (11 jenter og 4 gutter). Det var dermed over dobbelt så mange interesserte som jeg i utgangspunktet hadde håpet på, og for mange til at det var mulig for meg å gjennomføre enkeltsamtaler med alle sammen. Derfor plukket jeg ut 14 elever til enkeltsamtaler og gav resten tilbud om å delta i gruppesamtaler. Alle guttene (utenom en gutt som var for sen med å levere inn skjema, og derfor ble med i gruppesamtale isteden) ble tatt ut til enkeltsamtaler, og kontaktlærerne plukket tilfeldig ut de resterende deltakerne fra bunken med samtykkeskjema.

Dette for å sikre en viss kjønnsbalanse i enkeltsamtaleutvalget.

På grunn av endringen fra enkeltsamtaler til gruppesamtaler ble det behov for å innhente nytt samtykke fra de elevene som først hadde samtykket til å delta i enkeltsamtaler. Et passivt samtykkeskjema (appendiks 1c) ble sendt hjem med de som ikke ble tatt ut til enkeltsamtaler. To deltakere falt fra fordi de ikke ønsket å delta i gruppesamtaler. En deltaker falt fra på grunn av sykdom. Resultatet ble til sammen 26 deltakere fordelt på 14 enkelt-samtaler og 4 gruppesamtaler (3 elever i hver), med 7 enkeltsamtaler og 2 gruppesamtaler på hver skole.

Skolene. Både skole 1 og 2 ligger i nærheten av bykjernen i en småby på Vestlandet. Områdene som sokner til de to skolene har en jevn fordeling av familier med ulik sosioøkonomisk status, da både studentboliger, sosialboliger, blokker, rekkehus og eneboliger er representert i begge områdene. Skolene er rene barneskoler med 1.-7. trinn og en elevmasse på 200-300 elever.

Datainnsamling

Gjennomføring av samtaler. Samtalene ble gjennomført tre uker etter rekrutteringsmøtene. De fant sted på et grupperom ved skolen i skoletiden. Enkeltsamtalene varte rundt 30 minutter, og gruppesamtalene varte opp mot 45 minutter. Samtalene startet med at jeg repeterte den viktigste informasjonen fra informasjonsbrevet og fra besøket i klassen. Elevene ble fortalt at de ikke trengte å svare på spørsmål som de ikke ville svare på, at de kunne svare kort eller langt, alt etter hva som passet dem. Igjen presiserte jeg at det ikke fantes rette og gale svar, men at jeg var interessert i hva de tenkte, og at de selv kunne avslutte samtalen når de ville. I første del av samtalen viste jeg tre bilder med spørsmål til (appendiks 2a). Bildene hentet jeg fra Hauge (2000), Kausland og Kristensen (1999), Lindell og Rudebjer (2007), Rygg og Piotrowska (2005) og Sivle, Brekke og Linander (2004). To av bildene fantes i en gutte- og jenteversjon i tilfelle kjønn skulle ha betydning for hvilke svar bildene trigget. Disse ble vist vekselvis i annenhver samtale, uavhengig av elevens kjønn. I andre del (appendiks 2b) fikk elevene tilbud om å tegne mens jeg stilte spørsmål uten bilder. I flere av samtalene trigget bildene i del 1 betraktninger og beretninger som gjorde at det ble naturlig å stille flere av spørsmålene fra del 2. Dermed fløt de to delene over i hverandre, noe jeg syntes fungerte bra.

Elevene ble i andre del fortalt at de selv kunne bestemme hva de ville tegne, men at de gjerne måtte tegne noe som handlet om liv og død. Alle ville tegne, og de fleste valgte å tegne noe som var relatert til temaet. Gjennom prøvesamtalene opplevde jeg at det for deltakerne kunne virke hemmende for samtalen å skulle sitte overfor en voksen å svare på spørsmål. Det

er en situasjon en åtteåring sjelden er i. Når elevene tegnet, var det som om hemningene slapp taket og tankene vandret friere. Det var også en fordel at de kommenterte sine egne tegninger underveis og til slutt, og tegningene gav også en mulighet for dem til å trekke fram tema og historier som de selv var opptatt av, og som jeg ikke fokuserte på eller stilte spørsmål om.

På grunn av sterke forventninger i henhold til IRT-interaksjonsformen (se s.16), var jeg oppmerksom på at elevene kunne føle seg utilpasse hvis jeg stilte spørsmål de ikke kunne svare på. Det var derfor en balansegang mellom på den ene siden å stille gode, åpne oppfølgingsspørsmål og på den andre siden ikke gjøre barna utilpasse eller gi dem lav mestringfølelse om de ikke klarte å svare på spørsmålene. Dette er en problematikk som er særlig aktuell i intervjuer med barn, på grunn av asymmetrien i forholdet mellom voksen og barn (Hill, 2005). IRT-interaksjonsformen blir dessuten en særlig sterk forventning når intervjuene gjennomføres på skolen. Et resultat av denne vanskelige balansegangen har vært at jeg i enkelte tilfeller har unnlatt å stille oppfølgingsspørsmål hvis jeg har hatt en opplevelse av at barnet synes spørsmålet er vanskelig å svare på. Dette kan ha gått på bekostning av datamaterialets kvalitet.

Underveis har jeg også gjort en kontinuerlig vurdering av hvilke spørsmål som passer å stille i hver enkelt samtale. Dilemmaet her er at det har vært vanskelig for meg å skille mellom hva som faktisk kan være personlig ubehagelige tema for eleven, og hva som er tabuiserte tema som eleven gjerne snakker om så lenge jeg bringer det på bane (Cook, 1995). En kontinuerlig sensitivitet til hvordan elevene hadde det i samtalen var viktig for å kompensere for at det kan være vanskelig for åtteåringer å gjøre et fullstendig informert samtykke (Hill, 2005; Rosenblatt, 1995). Hvis elevene viste ubehag, kunne jeg spørre dem om de ønsket å avslutte.

Alle intervjuene ble avsluttet av meg på grunn av at vi hadde brukt den avsatte tiden eller mer. Dette for å holde tidsanslaget jeg først hadde lovet i informasjonsbrevet og for å holde tidsskjemaet satt opp i avtale med kontaktlærerne. For mange virket det som om en halv time var knapp tid, og at de gjerne kunne holdt på lenger. Samtalene ble tatt opp på mp3-lydfil og transkribert i sin helhet av meg selv.

Intervjuguide. Spørsmålene i intervjuguiden (appendiks 2a og b) er delvis basert på en intervjuguide av Johansson og Larsson (1977), samt inspirert av annen tidligere litteratur. Den var ment å dekke fem hovedtema: 1. om å snakke om døden, 2. om døden som biologisk fenomen, 3. om død som atskillelse fra noen man er glad i, 4. om livet etter døden, og 5. om frykt for døden. Den samme intervjuguiden ble benyttet i både enkelt- og gruppesamtalene.

Intervjuguiden ble utarbeidet gjennom de to prøvesamtalene. Til prøvesamtalene

brukte jeg etter råd fra Westcott og Littleton (2005) åpne spørsmål heller enn spørsmål som la opp til ja/nei-svar. Jeg opplevde imidlertid at de åpne spørsmålene gav usikkerhet hos deltakerne i prøvesamtalene. Siden det var viktig for meg at elevene skulle oppleve mestring i intervjusituasjonen, var usikkerhet ugunstig. Strategien jeg valgte videre ble heller å stille mer konkrete ja/nei-spørsmål og deretter følge opp med oppfølgingsspørsmål. Tanken var at ja/nei-spørsmålene skulle trigge refleksjoner og personlige beretninger hos elevene. Ideen om å bruke tegninger og bilder kom også gjennom erfaring med prøvesamtalene, samt etter inspirasjon fra Johansson og Larsson (1977). Bildene fungerte som oppvarming og triggere.

Debriefing. I tilfelle noen av barna skulle føle behov for å prate med noen etter samtalen med meg, tok jeg i forkant kontakt med helsesøstrene ved begge skoler og spurte om de kunne stille opp hvis det skulle bli behov. Gjennom informasjonsbrevet fikk foreldre og elever beskjed om at de kunne ta kontakt med helsesøster i ettertid. Som en del av hvert intervju avsluttet jeg med en kort debriefing der jeg takket for deltakelsen, elevene fikk komme med kommentarer og spørsmål, og jeg spurte om det var noe de hadde forventet at jeg skulle spørre om som jeg ikke hadde spurt om (Eide & Winger, 2003; Hill, 2005).

Som en avslutning på mine besøk ved skolene gjennomførte jeg en debriefingstime for hver klasse, som fungerte som en undervisningstime. Debriefinga utviklet jeg på grunnlag av inntrykket jeg hadde fått fra samtalene. Blant annet snakket jeg en del om forskjellen på å vite og tro, og derunder om kroppens funksjoner i opprettholdelse av liv (etter opplæringsprogrammet til Slaughter og Lyons, 2003), om trosfrihet og forskjellig tro man kan ha om livet etter døden. Elevene deltok med spørsmål, kommentarer og personlige historier underveis.

Anonymisering og konfidensialitet. Ingen persondata har blitt lagret på noe tidspunkt i forskningsprosessen, da kontaktlærerne holdt oversikt over deltakerne (i et kodet system som korresponderte med mitt, i tilfelle noen av deltakerne skulle ønske å trekke seg). De sendte respektive elever til samtale med meg når det var deres tur på lista. Det er likevel en utfordring å beholde full anonymitet til deltakerne når hele klassen, samt læreren, er oppmerksomme på hvem som får forlate timen for å delta i forskningsprosjektet. Siden analysen ikke er personsentrert, ble det lettere å bøte på dette problemet gjennom anonymisering av dataene. Alle navn er byttet ut, og noen steder er også utdrag fra samme person blitt navngitt med forskjellige navn for ulike utdrag. Anonymisering lettes dessuten ved at elevene er hentet fra tre ulike klasser og to skoler.

Analyse av datamaterialet

Allerede underveis i samtalene gjorde jeg meg tanker og refleksjoner som starten på en analyseprosess. Etter hver samtale noterte jeg inntrykk og betraktninger i en logg. Tran-

skripsjonsprosessen hjalp meg på vei med å gi et inntrykk av det fullstendige datamaterialet. For den videre analysen tok jeg utgangspunkt i retningslinjer fra Braun og Clarke (2006) for en tematisk analyse. Dette er relativt åpne retningslinjer der jeg selv har måttet finne en egen vei for undersøkelsen basert på forskningsspørsmål, epistemologi og det teoretiske grunnlaget. I analysen har jeg sett etter latente tema, som er «underliggende ideer, antakelser, konseptualiseringer og ideologier» (s.84, Braun & Clarke, 2006, min oversettelse).

I analyseprosessen har jeg brukt programmet hyperRESEARCH til koding og kategorisering. Prosessen har foregått med tematisering på tre nivåer. Det første nivået jeg arbeidet på var koding og det andre kategorisering av koder. På det tredje nivået utarbeidet jeg temaer på grunnlag av kategorier og koder. Kodene er tematiske, men detaljerte, beskrivende og «nær» teksten. Kategoriene var grupperinger av koder på grunnlag av tematisk likhet i kodenavnene, imens de endelige temaene var basert på grundige analyser av tekstutdragene for hele kategorier. Det tredje nivået forholdt seg mer til latente temaer enn de to foregående. Selv om jeg startet med kodingen, pendlet jeg etter hvert mellom de tre nivåene. Hvis utdragene ikke skapte koherente mønster, måtte jeg noen ganger skape nye koder, og andre ganger slo jeg sammen flere koder til en ny kode. Kode- og kategoriseringsnivåene fungerte som redskaper for å kunne trekke ut de latente temaene i nivå tre. Utarbeidelsen av temaene på grunnlag av koder og kategorier foregikk på to måter: gjennom arbeid med et tematisk kart over alle kodene, samt en dyptgående analyse av utdrag fra et utvalg kategorier av koder.

I tillegg til den tematiske analysen valgte jeg for to av temaene å supplere med enkel kvantitativ analyse: ordtelling. Under temaet Riktig å være trist (s.27), telte jeg forekomsten av utvalgte følelsesord, og under temaet Kunnskap om dødsårsaker (s.36) telte jeg forekomsten av nevnte dødsårsaker i hver samtale. Ordtellingen ble gjennomført ved hjelp av ordtellingsverktøy i HyperRESEARCH. På grunnlag av resultatene for dødsårsaker laget jeg en tabell over de seks mest frekvente. Dette er ikke en del av Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse, men jeg valgte likevel å innlemme disse enkle analysene fordi jeg syntes de virket illustrerende og underbyggende.

Resultater og diskusjon

Det varierte hvor mye elevene i utvalget hadde å fortelle om sine tanker om liv og død. Noen hadde mange historier fra eget liv og lange resonnementer, andre fortalte lite fra eget liv og gav korte svar. Inntrykket mitt var at de fleste hadde tenkt på samtalene i forkant, og hadde forventninger til hvordan det skulle bli. Noen hadde forberedt seg til samtalene, en deltaker hadde for eksempel med seg et Playmo-gevær som han ønsket å vise meg.

De personlige historiene som elevene gav, kom som regel etter at de hadde gitt et generelt svar på et spørsmål, og gav så den personlige historien som et konkret eksempel. Det var slik tydelig at de fortolket spørsmålene i lys av egne erfaringer og eget liv. De personlige historiene fungerte gjerne som begrunnelser til de generelle svarene de gav. Noen historier kom også spontant, gjerne i form av kommentarer til- og forklaring av egen tegning.

Den tematiske analysen av datamaterialet resulterte i en rekke temaer, og jeg har valgt å ta for meg seks av dem her: *Riktig å være trist*, *Forutbestemt livslinje*, *Kunnskap om hjertet*, *Kunnskap om dødsårsaker*, *Gjenfødelse via himmelen* og *Dualisme*. Disse temaene har jeg valgt å organisere under de tre diskursene om døden nevnt i teorikapittelet: sorg/tap-diskursen, naturvitenskapsdiskursen og trodiskursen. Intervjuguiden var utarbeidet for å dekke alle disse tre diskursene, og det er derfor ingen overraskelse at de er representert i datamaterialet. Tematikk som var representert i samtalene, men som ikke blir behandlet nærmere her, er blant annet elevenes visshet om egen død og dødens nødvendighet i verden.

Sorg/tap-diskursen: død som avbrytelse av en relasjon

Sorg/tap-diskursen synes å være den mest framtrædende diskursen. Dette gjaldt ikke bare i samtalene med elevene, men også i mitt møte med klassene, rektorer og lærere. Spørsmålene som ble stilt og kommentarene jeg fikk fortalte meg at de fleste i forkant antok at hele forskningsprosjektet skulle handle om døden som sorg og tap. Det er mulig at presentasjonen av meg selv som gruppeleder for sorggrupper for barn i informasjonsbrevet og brevet til rektor (appendiks 1a og b) kan ha hatt betydning for dette. Elevene syntes å være primet i denne diskursen på forhånd.

Responsen på bildene av Mari/Magnus og Ida/Christian (appendiks 2a), falt inn under sorg/tap diskursen, og i tillegg gav de fleste elevene personlige beretninger om tap underveis i samtalene. Dette var beretninger om slektningers (med noen unntak var det flest oldeforeldre og besteforeldre) og kjæledyrs dødsfall. Elevenes personlige tapshistorier inneholdt både minner om den døde slektingen, og beskrivelser av hvordan selve dødsfallet hadde skjedd. Sistnevnte var gjerne gjenfortalte historier fra slektninger som hadde vært til stede.

Eirik: Oldefar likte å leke med meg, og så likte han å lese til meg, og hvis jeg fikk mareritt, så fikk han meg til å sove mye bedre.

Evelyn: Bestefar hadde vært akkurat ute og hogget ved, også, da var jeg bare ett år gammel, også kom han inn også la han seg i senga, også da kvelden kom da prøvde bestemor å vekke han, men så greide hun ikke det, også forstod hun at han var død.

Det første temaet under denne diskursen handler om elevenes sensitivitet for det normative, og det andre temaet er bildet på livet som skapes gjennom sorg/tap-diskursen.

Riktig å være trist. Det var liten variasjon både i den generelle forekomsten av

følelsesord og i beskrivelsene elevene brukte for å svare på hva Mari/Magnus og Ida/Christian gjorde, tenkte og følte da deres hund eller bestemor var død. Mange så ut til å synes det var vanskelig å svare på spørsmålene til bildene, og de gav korte, enkle svar, som for eksempel «han tenker på hunden sin», «hun er lei seg», «det er trist», og «han gråter». Det var stort sett de samme følelsesordene som gikk igjen i alle samtalene. En mulig forklaring på den lave variasjonen i følelsesord kan være at elevene generelt har lite ordforråd når det kommer til å beskrive følelser. I tilfelle vil variasjonen blir deretter.

Likevel hadde de få følelsesordene som ble nevnt svært høy forekomst. Ord som «lei seg», «trist» og «å gråte» ble nevnt gjentatte ganger og forekom i alle samtalene. Bare ordet trist ble brukt 107 ganger i løpet av 18 samtaler. Fokuset på gråt og tristhet viste seg også i tegningene deres, der en stor del av dem forestilte gravsteder og gråtende mennesker. Dette kan på den ene siden tolkes som et tegn på at de alle hadde opplevd tristhet tilknyttet andre menneskers dødsfall, og at det er dette de formidler til meg. På den andre siden opplevde jeg tidvis elevene som *uforholdsmessig* fokuserte på å være triste. Oppfatningen jeg fikk var at de forsøkte å vise meg at de skjønnte at dette temaet var trist.

Det var som om elevene levde opp til en forventning om riktig atferd i forbindelse med samtaler om døden – som om de opplevde at det var forventet av dem at de skulle være triste. Dette tyder på at elevene har kunnskap om den riktige reaksjonen på at noen er døde: det er riktig å være trist. Rosenblatt (2001) peker på at blant europeiske amerikanere er gråt og tristhet ansett for å være en riktig reaksjon på sorg og død. Dette samme synes å gjelde i majoritetskulturen i Norge anno 2011. Igjen kan det hende at presentasjonen av meg som leder for sorggrupper kan ha virket inn. Det kan ha blitt en bakgrunnsantakelse for elevenes fortolkning av intervjusituasjonen at jeg forventet at de var triste. Om dette er tilfelle, tilbakeviser det imidlertid ikke påstanden om at elevene har kulturell kunnskap om riktige reaksjoner i forbindelse med sorg og død: fortsatt ville de selv være nødt til å trekke forbindelsen mellom sorggrupper og tristhet.

Kun én gang i løpet av samtalene ble forventningen om tristhet satt eksplisitt ord på. I det følgende tekstutdraget fra en gruppesamtale har Gunnhild nettopp fortalt at hun har vært i begravelsen til bestefaren sin, og Lisa spør om hun var lei seg da. Lisas videre kommentar viser forventningene om tristhet som ligger i situasjoner der noen nettopp har dødd:

Lisa: Var du lei deg, da?

Gunnhild: Ja

Lisa: Det skulle man helst være hvis det er noen som dør

Ingrid: Det skal man helst være?

Lisa: M-m, for hvis man er glad for at noen er død, så er man på en måte litt slem

Resultatene antyder at elevene er sensitive for sorgetikette selv om dette ikke eksplisitt settes ord på. Normer, og herunder sorgetikette, er gjerne av en slik natur at de ikke legges merke til, men etterleves fordi det føles feil å gjøre noe annet.

Forutbestemt livslinje. Gjennom sorg/tap-diskursen formidles ikke bare døden som sorg og tap, det formidles også et spesifikt bilde på livet. Bildet på livet som en forutbestemt livslinje kommer fram gjennom elevenes syn på alderdom, naturlig død, tanker om lange kontra korte liv, samt forskjellen på å dø ung og gammel.

Elevenes svar og fortellinger vitner om en oppfatning av at det ikke går an å bli for gammel. Som svar på spørsmål om alle må dø, svarer de fleste elevene bekræftende. De sier for eksempel «man kan ikke ha et liv i evig og alltid» og «man kan jo ikke leve til man blir tusen». Å bli gammel framstilles gjerne som dødsårsak: «Så er det noen som dør fordi de trenger å dø. Fordi de er gamle». Det mangler imidlertid en forklaring på *hvorfor* det ikke går an å bli for gammel. Elevene synes å forstå det som at det skal være sånn. De stiller ikke spørsmålstegn ved det og syns det er vanskelig å forestille seg at det skulle vært annerledes.

Elevene bruker begrepet «naturlig død» og peker på at det er en forskjell mellom å dø ung og å dø gammel. Her er Thereses kommentar til bildet av Magnus og hunden etter at jeg har stilt spørsmål om hva Magnus tenker når hunden er død:

Therese: Han er såret inne i seg, og ikke orker så masse og tenker på han hele tida, nesten.

Ingrid: Han tenker på han hele tida?

Therese: Ja, nesten. Og tenker liksom på hva han kunne gjort for at han skulle fortsette å leve.

Ingrid: Åja. Hva kunne han gjort, da?

Therese: Hvis han behandla den dårlig, så kunne han behandle den bedre, men hvis han er gammel, så var det bare helt naturlig at han døde.

Ingrid: Da var det naturlig.

Therese: Og sånn er det med mennesker også. Men når man er veldig liten, når man er under sånn, når man ikke er sånn der åtti og mellom åtti og hundre og sånn, da er det veldig trist at man dør så tidlig.

Therese beskriver her dødsfall før fylte åtti som tidlig. Som Therese, så bruker også Christian begrepet naturlig død om å dø når man er gammel. Jeg ber han om en utdypning:

Ingrid: Hva sa du om naturlig død, at...?

Christian: Da bare slutter hjertet og slå og du har levd for lenge. Eller du har levd så lang tid at hjertet bare stopper og slå.

Å dø når man er gammel blir her framstilt som den naturlige døden. Døden blir også framstilt som naturlig gjennom naturvitenskapsdiskursen, så det synes å være overlapp mellom de to diskursene. Thereses sitat her hører imidlertid hjemme under sorg/tap diskursen fordi hun snakker om den naturlige døden som mindre trist enn tidlig død, og ser da døden fra de levendes perspektiv.

Flere elever snakker om hvordan dyr har kortere liv enn mennesker, og som Eskil i det følgende utdraget: hvordan barn har lengre liv enn voksne. Eskil har tidligere snakket om at katter har korte liv, de kan bli bare 10 år, imens vi mennesker kan bli eldre, helt opp mot 15 år (sic.). Han sier dette senere i samtalen:

Ingrid: Det var ganske spennende det du sa med at katten har ikke så lange liv. Vet du om noen som har veldig lange liv?

Eskil: Jeg har det.

Ingrid: Du har lange liv?

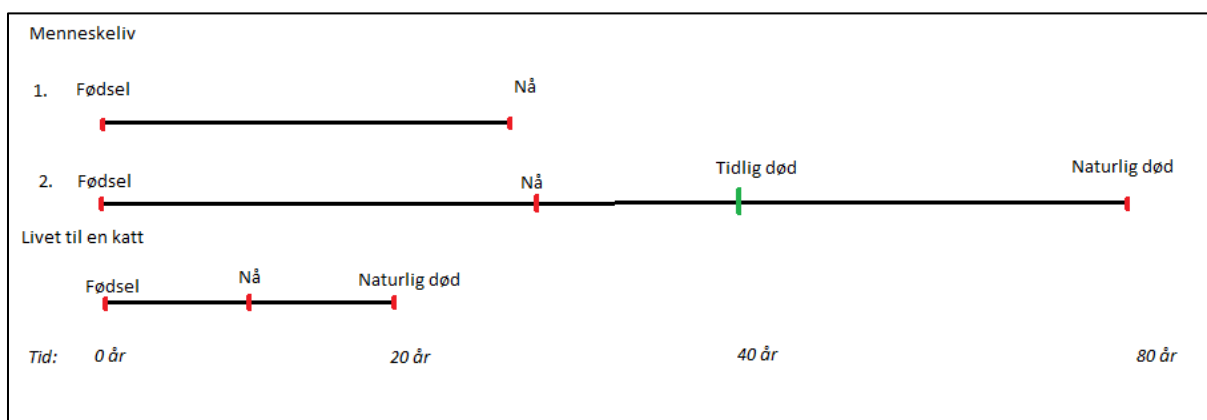
Eskil: Du har ikke så lenge.

Ingrid: Jeg har ikke så lenge. Hvordan veit man det, da? Hvordan er forskjellen på det?

Eskil: På grunn av at de voksne, de er større enn barn, og derfor får de ikke så lengere liv nå. Når vi har barn, og vi er voksen, da har ikke vi så mye lengere liv lenger.

Det som er fascinerende med Eskils syn på forskjellen mellom min og hans livslengde, er at han ser ut til å vurdere lengden på livet vi har *foran* oss, heller enn livet vi har levd. Det er som om han legger til grunn et bilde på livet som noe som har en forutbestemt lengde.

Gjennomgående er det at døden blir omtalt som noe som kommer som en følge av at livet er over, heller enn at døden er det som avslutter livet. *Livet* blir gjort til en ting. Livet er ikke bare hver dag som går der vi er levende, men blir en gjenstand i seg selv. Livet er heller ikke bare de dagene man faktisk *har* levd, men synes å strekke seg helt ut i alderdommen, uavhengig av hvor på denne linja man nå er. Dette illustreres i figur 2 med ulike linjer: Linje 1 er hvis man ser på livet som den tiden man har levd fra man ble født og fram til nå. Dette er ikke synet som er representert blant elevene. Linje 2, derimot, er den rådende forestillingen blant elevene. Her anses livet som en forutbestemt linje, og den naturlige døden har allerede fått sitt tildelte tidspunkt i enden av livslinjen. Livet strekker seg fra fødsel til alderdom, og når man har levd livet ut, så dør man. Linjen *Livet til en katt* er en variant av linje 2, men dets forutbestemte størrelse er kortere enn menneskelivet.



Figur 2: *Livslinjer*

Linje 2-forestillingen er med på å legge grunnlaget for den meningen elevene skaper av døden. En konsekvens av forestillingen om en forutbestemt livslinje er at død i alderdommen og tidlig død får ulik mening. Den riktige, forutbestemte og naturlige døden kommer *etter* livet, når hele livslinjen er «levd opp», slik disse to sitatene illustrerer:

Ingrid: Hva kan man dø av, da, Trond?

Trond: Man kan dø av å bli kjørt på eller vente kjempelenge.

Ingrid: Vente kjempelenge?

Trond: Ja. Til å dø. For da. Man dør helt av seg selv.

Karine: De var gamle begge to, da. De fikk leve til de døde.

I disse sitatene ser vi beskrivelser av døden i «slutten av livet», Trond kaller det å vente, noe som antyder det vi alle «vet»: at man må dø når livet tar slutt. Karines beskrivelse impliserer at noen *ikke* lever til de dør. Hvis Epikur (1985) har rett når han skriver at dødens mening for oss kun er som overgang fra eksistens til ikke-eksistens, er Karines uttalelse fullstendig meningsløs. Uttalelsen hennes er imidlertid ikke meningsløs. Meningen i Karines påstand er avhengig av at vi ser for oss livet som i linje 2: hun beskriver to mennesker som fikk leve helt til den naturlige døden, og som ikke fikk livet avbrutt av en tidlig død. Med linje 2-forestillingen får tidlig og naturlig død ulikt meningsinnhold for oss.

Men Karines påstand her kan også tolkes på en annen måte: som at disse menneskene var friske og hadde gode liv helt fram til de døde. Fugelli (2010) skriver om at man kan dø «bit for bit», ved at man taper det som gir livet innhold. Han skriver videre at «helse er å være i live før døden» (s.65, Fugelli, 2010). Fortolkningsmulighetene for dette eksempelet viser det som Rommetveit kaller språkets meningspotensiale: at ytringer alltid har en rekke potensielle betydninger. Å leve kan også bety at man har *et godt, meningsfullt liv*, og videre at å ikke leve kan bety at livet ikke er godt og meningsfullt, selv om man faktisk eksisterer.

Det synes uansett å være et meningsskille mellom tidlig død og død i alderdommen. Dette skillet stemmer overens med en gammelnorsk inndeling som Fugelli (2010) viser til: uttrykkene *selabotadød* og *sorgadød*. Selabotadød er den riktige, velkomne døden og sorgadød den gale, uønskede døden. Elevene formidler i samtaler om de som dør når de er gamle at det ikke er like trist at de dør som det hadde vært hvis de ikke hadde rukket å bli gamle. Det er som at når sorgadøden inntreffer, så har vi en oppfatning om at det kunne vært annerledes, mens når det gjelder selabotadøden, så var det ingen vei utenom. Det bare måtte skje.

Selv om denne analysen kun innlemmer formuleringer fra åtte år gamle elever, er det mulig å se for seg at bildet som skapes av livet som forutbestemt størrelse også kan deles med den voksne befolkningen i det norske samfunnet. Særlig skillet mellom selabotadød og sorgadød virker meningsfull i vårt samfunn. Når barn dør anses dette som den gale døden. På

nettsidene til foreningen 'Vi som har et barn for lite' kan man for eksempel finne omtale av det å miste et barn som en katastrofe (Svenberg, 2010). Det er sjelden man hører noen omtale sin aldrende mor eller fars død som en katastrofe. Det omtales heller som «en del av livet». Meningsskillet mellom tidlig død og død i alderdommen sitter så dypt i oss at man lett kan tenke det er universelt og gjelder uavhengig av tid, sted og andre kontekstuelle forutsetninger.

Studier gjort av Scheper-Hughes (1984, 1985) i slummen i Brasil viser derimot at dette skillet ikke nødvendigvis er universelt. Et fenomen Scheper-Hughes observerte var *selektiv omsorgssvikt*, som viser til mødres gradvise utelukkelse av et sykt eller svakt lite barn eller baby fra familiens fellesskap og beskyttelse, så de ikke lenger får den næring og omsorg de trenger for å overleve. Brasils bykjerner hadde en økende dødsrate for barn fra sent i 1960-årene fram til Scheper-Hughes gjennomførte sine studier på 1980-tallet (Scheper-Hughes, 1984). I hennes 1982-utvalg på 72 mødre, rapporterte disse til sammen 585 levende fødte barn. Av disse døde hele 251 før fylte 5 år, noe som tyder på en svært høy dødsrate for barn². Selektiv omsorgssvikt ble ansett som riktig respons hos mødre når et barn ikke viste styrke til nok å overleve under de tøffe forholdene i slummen (Scheper-Hughes, 1985).

At selektiv omsorgssvikt ble ansett som riktig respons overfor svake barn, kan tolkes som at barns død fikk en annen mening i slummen i Brasil enn det har i det norske samfunnet. Et meningsskilte mellom *forskjellige typer død* kan imidlertid fortsatt eksistere i slummen. Det er mulig å se for seg at dødsfallene hos de sviktede barna ble fortolket som tilfeller av naturlig død: at det var meningen at de skulle dø, at barna var «unaturlige» og at de alltid hadde vært svake (Scheper-Hughes, 1984, 1985). Man kan dermed fortsatt se et meningsskilte mellom det som oppfattes som naturlig død, og det som ikke gjør det, for eksempel hvis et friskt barn inkludert i familiens omsorg plutselig skulle dø som følge av en ulykke.

Med andre ord vil det være forskjell på den mening vi tilskriver ulike typer dødsfall, og meningen vil være avhengig av den kontekst dødsfallet forekommer i. I Norge er barnedødeligheten svært lav, på 3 døde innen fylte 5 år per 1000 levende fødte (FN, 2010), og forventet levealder ligger som nevnt på 79 og 83 år for gutter og jenter (SSB, 2011b). Dette er omstendigheter som vil kunne påvirke bildet på livet. Det er mer nærliggende å se for seg livet som en forutbestemt livslinje fra fødsel til alderdom i et samfunn med dødsrater tilsvarende de norske anno 2011 enn i samfunn med betraktelig lavere forventet levealder og høy barnedødelighet, som i slummen i Brasil på 1980-tallet.

² Fra 1990 til 2010 sank imidlertid dødsraten for opp til 5 år gamle barn i Brasil fra 59 til 19 per 1000 levende fødte (FN, 2010), så Scheper-Hughes ville antakeligvis fått andre resultater i dag enn hun fikk på 1980-tallet.

I sorg/tap-diskursen konstrueres døden som avbrytelse av en relasjon, og elevenes bruk av denne diskursen viser at de er bevisste samfunnets normer for atferd ved dødsfall. Det synes også å være en sammenheng mellom forestillingen om livet og de helsemessige omstendighetene i tid og sted. Resultatene fra det gjeldende utvalget viser at den dominerende forestillingen om livet er at livet er langt og strekker seg fra fødsel til alderdom. De helsemessige omstendighetene i Norge preger også temaene under den neste diskursen.

Naturvitenskapsdiskursen: død som biologisk prosess

Det er mer hensiktsmessig å snakke om *forståelse* innen naturvitenskapsdiskursen enn de to andre diskursene. Forståelse forutsetter at det er noe på forhånd definert som skal forstås, mens meningsskaping ikke forutsetter dette. Den rent naturvitenskapelige kunnskapen om hva som skjer med mennesket etter døden har en annen status når det gjelder perspektivrelativisme enn for eksempel religiøse oppfatninger av hva som skjer etter døden. Naturvitenskapelige fenomener er i større grad observerbare, testbare og falsifiserbare.

I gjennomgangen av resultatene for naturvitenskapsdiskursen vil jeg i større grad enn under de andre diskursene forutsette at det finnes riktige svar eller bestemt kunnskap som det er mulig for elevene å oppnå, og som det kan være hensiktsmessig å etterstrebe gitt den kontekst elevene lever i. Dette gjelder særlig kunnskap om kroppens organer og deres funksjoner, noe man også kan finne som spesifikke mål for 2., 4. og 7. trinn under læreplanen for naturfag i Læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Spørsmål som skulle trigge naturvitenskapsdiskursen var spørsmål om alle skal dø, hva man dør av og hvorfor, og hvordan et dødt menneske ser ut. Den kunnskap om kroppens liv og død som elevene delte med meg, var preget av referanser til personlige erfaringer. For eksempel var det sammenheng mellom de personlige historiene elevene fortalte om slektningers død og hvilke dødsårsaker de nevnte. Erfaring fra å gjøre opp fisk under fisketur, opplevelsen av å holde kjæledyret mens det døde og å se bestemor død på syning, er eksempler på opplevelser som har satt sterke inntrykk og gitt elevene viktig kunnskap og innsikt i livets og dødens natur.

Kunnskap om hjertet. Ut fra den naturvitenskapelige forståelsen av døden (tidligere omtalt som «voksen» forståelse) er det særlig komponenten irreversibilitet som er aktuell i forbindelse med elevenes kunnskap om hjertet. Refleksjoner rundt om man kan bli levende igjen etter at hjertet har stoppet, er et gjennomgangstema i samtalene. Hjertet blir gitt en opphøyd rolle i skillet mellom liv og død. Dette gjelder hjertet som *årsak til* og *indikasjon på* at døden har inntruffet. At hjertet stanser er et høyt forekommende svar på spørsmål om hvorfor vi dør og hva man kan dø av. Det koples gjerne til alderdom: at hjertet stanser når

man blir gammel nok (i tråd med forestillingen om livet som forutbestemt livslinje) og at hjertet blir slitent når man blir gammel. Her et eksempel fra Nina:

Ingrid: Hvorfor dør vi, da?

Nina: Fordi man har levd ganske lenge, også hjertet stopper.

At hjertet ikke slår lenger trekkes fram som en indikasjon på at noen er døde. Flere har opplevd å kjenne at hjertet til kjæledyret stanser eller har stanset:

Ingrid: Hvordan kunne du vite om kaninen var død eller ikke, da?

Christian: Fordi når vi kjente her, så slo ikke hjertet, sånn som mitt. Det slår. Også bare lå den helt stille. Hvis den bare ligger helt stille, så kan det godt hende at han sover eller har besvimt, men hjertet dunket ikke.

I en gruppediskusjon tok elevene selv opp temaet organtransplantasjon. I diskusjonen henter elevene kunnskap fra sine erfaringer og bruker dette til å resonnerer seg fram til hvordan ting henger sammen. I utdraget under har jeg nettopp spurt elevene hvorfor man dør, og fått som svar fra Nils at man dør fordi hjertet blir slitent. Men Kaja kan opplyse om at det går an å få et nytt hjerte, og hun og Heidi vet at det får man fra døde folk. Nils ser ut til å synes at dette er rart, for når man er død har vel hjertet stanset?

Nils: Ja, men pumper hjertene deres, da, egentlig?

Kaja: Ja, hvis hjertene kanskje er fine, da. Da kan de jo få dem.

Nils: Eller kanskje er det... for eksempel noen er for eksempel, jeg fisker av og til og når vi skal gjøre opp fisken så var det et hjerte som banket på den fisken, da. Så hvis det er hjerte som banker fortsatt men så dør de, da.

Kaja: Men da dør de jo av noe annet

Heidi: Ja, men det går jo an at for eksempel at hjertet dunker også dør man fordi at hjernen ikke virker, at hjernen på en måte blir litt ødelagt.

Ingrid: Så man kan dø av at hjertet stopper, eller man kan dø av at hjernen ikke virker?

*Heidi: Jeg vet ikke om man kan dø av at hjernen ikke virker, men jeg tror ikke man kan skifte hjerne
(...)*

Nils: Å få nytt hjerte og lunger det syns jeg er så rart

Ingrid: Ja, det er rart

Heidi: At man liksom bare kan operere ut hjertet også er man ikke død, og så når man ikke har hjerte engang, når man opererer det ut liksom. Også må man liksom prøve å forte seg å få det inn igjen, kanskje?

Nils henter kunnskap fra sine erfaringer fra fiske. Han har sett at fiskehjertet kan fortsette å dunke selv etter at fisken er drept og fiskekroppen åpnet. Hjertets evne til å slå selv etter fiskens død ser ut til å fungere som en forklaring på hvordan hjertetransplantasjon kan være mulig. Samtidig kan det virke som om dette skaper forvirring for Nils, for hvordan kan man være død hvis hjertet fortsatt slår?

I diskusjonen over viser elevene en imponerende evne til å resonnerer seg fram på grunnlag av de erfaringer og kunnskaper de har. De har kjennskap til avanserte medisinske

operasjoner, som organtransplantasjon er, og Nils viser hvordan han klarer å generalisere den erfaringen han har hatt i forbindelse med fiske til også å gjelde menneskehjertet. Likevel kommer de ikke helt til bunns i hvordan tingene henger sammen. Det synes ikke å være *evnen til forståelse* som er hindringen, som domenegenerelle teorier om kognitiv utvikling hevder. I tilfelle skulle forståelsen vært hindret av at elevene manglet de tilstrekkelige logiske evnene (Carey, 1985). Det synes heller å være begrenset kunnskap.

Men hvilken kunnskap er nødvendig for å komme til bunns i hvordan hjertetransplantasjon er mulig uten at man dør? Den kunnskap elevene mangler om hvordan hjertetransplantasjoner og hjerteoperasjoner for øvrig lar seg gjøre, er svært avansert kunnskap som lekfolk ikke nødvendigvis har, selv om de er voksne. Og kanskje vil ikke voksne lekfolk heller kunne komme til bunns i hvordan hjertetransplantasjon faktisk skjer. Det synes som at en del medisinske framskritt utviser skillet mellom levende og død, og utfordrer våre intuisjoner på når man faktisk er død (Speece & Brent, 1993).

Felles for det elevene sier om hjertets funksjon, organtransplantasjon og død på grunn av alderdom, er at det er få henvisninger til annet enn hjertet som livsfunksjon. I utdraget over viser Heidi gryende kunnskap om at hjernen har en funksjon i opprettholdelse av liv, og i noen få samtaler blir pusten nevnt. I de tilfellene pusten blir nevnt ser det imidlertid ut til å være med en forståelse av at det er en direkte sammenheng mellom hjertets dunking og at vi puster, som om det er hjertet som gjør at vi puster.

Det som er fraværende i alle samtalene er betydningen av *tilstanden på resten av kroppen* for hvorvidt man lever eller er død. Slik får hjertet en overdrevent opphøyd status. Elevene synes å ha en forståelse av at så lenge man får startet hjertet igjen, så kan man fortsette å leve, uavhengig av om resten av kroppen er utslitt eller ikke. Mange har hørt om tilfeller der noens hjerte plutselig har stanset, og at hjertet da kan startes igjen med hjertestarter slik at personen kan fortsette å leve:

Ingrid: Kan mennesker bli levende igjen etter at de er døde?

Guro: Nei, bare Jesus.

Thea: Jo, de kan det, hvis man har sånn hjertestartemaskin.

Stine: Det var en mann på «Skal vi danse?» som ble startet med en hjertestarter.

Elevene utviser bevissthet rundt kompleksiteten ved skillet mellom liv og død som blant annet skyldes de medisinske framskrittene knyttet til hjertestarting. Når de blir spurt om man kan bli levende igjen etter døden, har de færreste et enkelt ja eller nei-svar til dette, men tar forbehold om unntak. Innsikt i denne kompleksiteten samsvarer med det Speece og Brent (1993) kaller en *moderne voksen forståelse* av døden. Ifølge dem blir denne forståelsen utviklet først etter at den *førmoderne voksne forståelsen* er oppnådd, rundt fylte 10 år, i andre

stadium av to-stadie modellen (se s.10). Speece og Brent har imidlertid ingen empiri som entydig kan vise at denne utviklingen faktisk skjer diskontinuerlig. Det kan like gjerne hende at det er en kontinuerlig utvikling som ikke forutsetter det de kaller en førmoderne forståelse.

Elevene synes å mangle kunnskap om de kausale mekanismene som fører til døden, utover hjertets stans. Flere forskere har hevdet at det å forstå de kausale mekanismene som fører til død er det aller mest komplekse ved den naturvitenskapelige forståelsen av døden, og at det derfor er denne forståelsen som tar lengst tid å utvikle (Slaughter & Griffiths, 2007). Som nevnt innledningsvis (s.4-5), fant Slaughter og Lyons (2003) effekt av et opplæringsprogram om kroppens livsfunksjoner. Kunnskap om hvordan de ulike livsfunksjonene henger sammen så ut til å øke barnas naturvitenskapelige forståelse av døden, selv uten at ordet død ble nevnt i opplæringsprogrammet. Hvis funnene er overførbare til norske forhold, kan det bety at den norske skolens opplæring om kroppens livsfunksjoner vil kunne fremme elevens naturvitenskapelige forståelse av døden. Denne studien kartla imidlertid bare den naturvitenskapelige forståelsen av døden, og anerkjenner ikke den religiøse eller sorg/tap-dimensjonen av dødsbegrepet. Det er dermed uklart om kunnskap om kroppens funksjoner har noen effekt på barnas syn på eller forståelse av døden innen disse diskursene.

Kunnskap om dødsårsaker. Som del av intervjuguiden stilte jeg et spørsmål om dødsårsaker: Hva kan man dø av? Spørsmålet om hvorfor vi dør ble i mange tilfeller også forstått som et spørsmål om hva man kan dø av, og genererte mange svar om dødsårsaker. Tabell 1 er basert på en gjennomgang av alle dødsårsakene som har blitt nevnt i samtale (18 samtaler til sammen, jeg skiller ikke mellom gruppe- og enkeltsamtaler). Dødsårsakene *Alderdø* og *Hjertet* er grupper av beskrivelser. Alderdø består av: alder(dø), dø av seg selv, fordi man har levd lenge, naturlig død og fordi man er gammel, og Hjertet består av: hjertet, hjerteinfarkt, hjertestans og hjertesykdom. Tallet markerer antall samtaler der dødsårsaken har blitt nevnt, uavhengig av hvor mange ganger den har blitt nevnt i løpet av samtalen. I tabell 1 er kun de seks mest nevnte dødsårsakene plukket ut:

Tabell 1: *De seks mest nevnte dødsårsakene*

Dødsårsak:	Nevnt i ant. samtaler (% av 18):
Alderdom (samlet)	12 (67 %)
Kreft	11 (61 %)
Sykdom	11 (61 %)
Hjertet (samlet)	10 (55 %)
Bilulykke/kjørt på av en bil	7 (39 %)
Bli skutt	6 (33 %)

De fire mest nevnte dødsårsakene er vanlige dødsårsaker i Norge, selv om alderdom strengt tatt ikke er en direkte dødsårsak. Som nevnt innledningsvis er de mest vanlige dødsårsakene hjerte-/karsykdommer, ondartede svulster og sykdommer i åndedrettsorganene (SSB, 2011a). Bilulykker er dessuten vanlige, selv om det ikke er like vanlig at det dør noen i ulykker som at de inntreffer. Alle elevene vil dessuten ha noe kjennskap til farene ved bilkjøring, gjennom trafikkopplæring og bruk av bilbelte. At «å bli skutt» nevnes så ofte som dødsårsak som det her gjør, kan muligens være en virkning av terrorhandlingene 22. juli 2011. I tillegg ble det nevnt dødsårsaker som å falle ned fra et stup, drukne, mangel på mat og drikke, ikke ville leve lenger (se mer s.38), svartedauden og rabies. Elevenes kunnskap om dødsårsaker synes å henge sammen med erfaring, og den rådende kunnskapen blant elevene korresponderer med relevante helsemessige forhold i samfunnet, som blant annet SSBs statistikk over dødsårsaker kan gi oss en pekepinn på. Disse resultatene viser hvordan elevenes kunnskapsutvikling er situert i det norske samfunnet, i tråd med Bronfenbrenners økologiske modell.

Carey (1985) peker på at barna i hennes studier har en tendens til å nevne *eksterne* årsaker til døden. Med dette mener hun ting som skjer med folk, og som gjerne er påført utenfra, og noen ganger av andre, som sykdommer, gift, å bli truffet av en stein. Denne tendensen fortolker hun som et tegn på at barnet ikke konseptualiserer døden som det som skjer med kroppen *som følge av* disse eksterne hendelsene. Elevene i mitt utvalg svarer også på mine spørsmål om hva man kan dø av med mange av de samme svarene som Carey gjengir, men de gir også svar som Carey ikke finner i sitt datamateriale for den gjeldende aldersgruppen, nemlig at døden rammer i alderdommen og at kreft og hjertesykdom er vanlige dødsårsaker. Likevel beskrives få direkte kausale mekanismer som fører til døden, som Carey setter som et kriterium for en voksen forståelse av døden.

Spørsmål om hva som er årsak til døden, hva man kan dø av, og hvorfor man dør, kan lett fortolkes som et spørsmål der svaret skal komme i form av konkrete dødsårsaker. I vanlig dagligtale snakkes det sjelden om kausale mekanismer som fører til døden, mens det er mer

vanlig å snakke om konkrete dødsårsaker. Er man ute etter en beskrivelse av de kausale mekanismene som fører til døden, må man finne en egnet måte å stille spørsmål om dette på slik at det kommer tydelig fram for elevene at det er dette man mener.

At elevene får kunnskap om dødsårsaker gjennom sine konkrete erfaringer viser seg også ved at det synes å være en forbindelse mellom dødsårsakene elevene nevner og deres personlige beretninger. De konkrete erfaringene er både hva de har sett og opplevd med egne øyne og de historiene de blir fortalt og som lever i familien, som for eksempel historier om olde- og besteforeldre som har dødd når de selv ikke var til stede, før de ble født eller da de var så små at de ikke kan huske det. Elever som forteller om for eksempel at bestefar døde av hjertestans i en del av samtalen, nevner også hjertestans som dødsårsak når spørsmålet kommer opp. De overfører kunnskapen fra konkrete tilfeller til å gjelde generelt.

Mens det under temaet *Kunnskap om hjertet* var tydelig at elevene dro på konkrete, personlige erfaringer med fenomenene, for eksempel å kjenne at kaninens hjerte hadde stanset, er temaet dødsårsaker mer preget av at kunnskapen er hentet fra voksnes beskrivelser, kommentarer og fortellinger. Noen ganger kan det virke som om elevene snakker om dødsårsaker med andres ord, akkurat som om de låner formuleringene de har hørt fra de voksne når de svarer på mine spørsmål. Wertsch (1992) kaller det ventrilokasjon når en stemme (*voice*) snakker gjennom en annen.

To eksempler på dette er «det var hjertet» og «å ville dø». «Det var hjertet», er en vanlig formulering man kan høre når noen har dødd av at hjertet svikter. Janne forteller i en samtale: «Farfaren min døde av hjertet». Janne bruker formuleringen på en slik måte at man får inntrykk av at hun har begrenset kunnskap om hva det betyr at farfaren døde av hjertet. Det forekommer flere eksempler på at «hjertet» nevnes som dødsårsak, uten at det vises til hjertestans eller hjertesykdom.

Språkbruk om selvmord som dødsårsak er et annet eksempel. Selvmord er for mange vanskelig å begripe (voksne som barn), og det kan være en særlig stor utfordring å snakke med barn om det. Karin har fortalt om noen hun kjenner som går i sorggruppe for barn fordi pappaen deres er død. Hun sier: «Jeg spurte hvorfor han døde, også sa pappa at han ville dø». Det kan virke som om Karin ikke har fått noen forklaring på hva man egentlig dør av når man dør av at man vil dø. Denne mistanken forsterkes når hun senere gir dette svaret på hva man kan dø av: «Man kan for eksempel dø av kreft. Også kan man dø *på den måten at man ikke vil leve lenger* også kan man bare dø helt naturlig fordi at man er gammel.» (min utheving).

Hvilken mening har egentlig den her uthevede teksten for Karin? Når Janne og Karin gjentar de voksnes formuleringer, mestrer de ikke nødvendigvis *meningsinnholdet*

(Rommetveit, 2008) i disse ytringene. Språkbrukere som mestrer meningsinnholdet i ord som brukes for å snakke om dødsårsaker, kan snakke om dødsårsaker med potensielt tvetydige ytringer og i knappe ordelag og fortsatt forstå hverandre fordi de har en felles kunnskap som ligger til grunn. Det er fordi de deler mange bakgrunnsantakelser som fungerer som grunnlag for fortolkning av det som eksplisitt sies gjennom ytringen (Hundeide, 1992). Når elevene tar formuleringene i bruk uten å dele kunnskapen om bakgrunnen med den som ytret formuleringen i første fall, bruker elevene disse formuleringene med et annet meningsinnhold.

Likevel viser elevenes ventrilokasjon at de deltar i språkfellesskapet: de er i en prosess der de har en økende deltakelse. Som nevnt innledningsvis mener Lave og Wenger (2003) at læring skjer gjennom aktiv deltakelse, og beherskelse av viten og ferdigheter forutsetter at man beveger seg mot å bli fullstendige deltakere i sosiokulturelle aktiviteter. Vel tillegger kanskje elevene på dette tidspunktet ordene og formuleringene de bruker andre meninger enn pappa og bestemor gjorde, men likevel er det å bruke ordene og formuleringene aktivt en del av prosessen mot å bli fullverdige deltakere i språkfellesskapet, og dermed gradvis dele kjennskap til meningsinnholdet med andre språkbrukere. Når elevene ventriloquerer de voksnes formuleringer, er de legitimt perifere i sin deltakelse (Lave & Wenger, 2003). Gjengivelse av andres ord og formuleringer er også aktiv bruk, og denne bruken bidrar til at elevene etterhvert behersker den viten som bruk av disse ordene innebærer i språkfellesskapet.

Kunnskap er sentralt for naturvitenskapsdiskursen, og temaene Kunnskap om hjertet og Kunnskap om dødsårsaker viser hvordan elevene øker sin deltakelse i samfunnets rådende kunnskapssamtaler. I neste diskurs er det ikke viten, men tro som er det sentrale.

Trosdiskursen: død som overgang til et annet liv

Livet etter døden har vært en del av tematikken i en stor del av samtalene. Alle typer spørsmål, samt bildene, genererte svar som kan plasseres innen denne diskursen. Majoriteten av elever bruker forklaringer om fortsatt liv etter døden, og en minoritet framholder at det er ingenting etter døden. Majoritetens beretninger om livet etter døden danner en felles grunnfortelling, men varierer fra elev til elev når det kommer til detaljrikdom, grad av påvirkning fra kristen tro og dualismeposisjon.

Det som er gjennomgående i alle samtalene om livet etter døden, er at samtalene handler mer om liv enn de egentlig handler om død, og da om det evige livet. I ytterpunktene framstilles døden som en ren spatial forflytning heller enn en ontologisk overgang. Det er som om konseptet død forsvinner litt, og samtalen dreier seg om fortsatt eksistens i andre former og på andre steder. Dette stemmer overens med tidligere forskning som sier at denne aldersgruppen anser å være død som å leve videre et annet sted (Carey, 1985; Johnsen, 2010).

Et forbehold til funnene fra tidligere forskning er imidlertid at dette kun gjelder når elevene benytter seg av trosdiskursen, og at de forholder seg til døden mer som en endelig, ontologisk overgang når de benytter sorg/tap-diskursen og naturvitenskapsdiskursen.

Gjenfødelse via himmelen. Hvis jeg skal skissere en enkelt historie, en sammenhengende «grunnfortelling» basert på alle elevenes beretninger, vil den bli omtrent slik: Den som dør, reiser til himmelen. Himmelen er «der oppe», det er himmelen vi ser over oss, men den er likevel usynlig for oss, eller vi kan ikke se den fordi den er så langt unna. I himmelen bor Gud, og det er skyer og engler der. De døde oppholder seg i himmelen en stund, før de blir gjenfødt som nye mennesker på jorda. Som gjenfødt husker man ingenting fra sitt forrige liv. Disse utdragene viser varianter av grunnfortellingen:

Jens: Jeg tror liksom at vi bare våkner... vi bare liksom bare kommer... at vi bare våkner opp mens vi flyr oppover. Uten at noen ser oss.

Else: Noen andre for lenge, lenge siden, har hatt sjelen min, flytta helt ut-ut-ut-ut helt til jeg ble født, og fikk den sjelen. Og jeg tenker, liksom, det er sjelen, når et barn blir født, så liksom kommer den sjelen ned fra himmelen, og rett inn i det mennesket.

Lisa: Også tror jeg liksom at når man kommer til himmelen, så er man der litt, også står man på en måte i en slags kø, også er det noen som vil føde på nytt, eller føde et barn, så ser man om det skal bli gutt eller jente, også sender man ned den neste gutten eller den neste jenta, så lever de et nytt liv og husker ingenting av det gamle.

Ingrid: Hvor blir det av menneskene når de er døde, da?

Karl: Jeg som er kristen tror de kommer opp til Gud i himmelen. Men jeg har ikke en anelse om hvordan det er der, for ingen har vært der og kommet tilbake og husket noen ting.

Ingrid: Nei, ikke sant. Du snakket jo litt om det her i stad også, du. Da sa du at kanskje englene henter kista etter at man har råtnet?

Karl: Ja, og at Gud gjenoppliver eller gir liv til de som allerede var død.

Ingrid: Betyr det at de kan bli levende igjen?

Karl: Ja

Ingrid: M-m. Kan man leve videre på jorda, da?

Karl: Tror det, men jeg tror ikke man blir til samme person

Ingrid: Hva slags person blir man da?

Karl: En ny som ingen vet, da. Det er jo ingen som vet det før han har kommet ned. Men ja.

Ingrid: Så man kommer til himmelen, også blir man en ny person etterpå?

Karl: Ja. For Gud klarer ikke akkurat å bli akkurat samme person. Det klarer han ikke, tror jeg. Og kanskje han ikke vil, for da kan ikke folk se forskjell, da er de helt prikk like som tvillinger, men de er ikke helt prikk like de heller.

I en og samme samtale kan imidlertid samme elev snakke om livet etter døden som et fortsatt, evig liv i himmelen, og samtidig forholde seg til livet etter døden som gjenfødelse via himmelen. Elevene er altså ikke konsekvente, men konstruerer forskjellige versjoner av livet etter døden. Tendensen er at når de skal fortelle *generelt* om hva de tror skjer med menneskene etter døden, kommer gjenfødelse inn som et element, imens når de snakker om *konkrete personer* som er døde, forholder de seg til at disse er i himmelen.

Det kan virke som at livet etter døden i større grad framstilles som evig liv i himmelen og ikke som gjenfødelse når sorg/tap-diskursen brukes i kombinasjon med trodiskursen. I henvisninger til personer de kjenner til som er døde, samt bestemora og hunden fra illustrasjonsbildene, sies det gjerne at «de er i himmelen» eller «ser ned fra himmelen». En forestilling om at de man kjenner som er døde lever videre i himmelen, kan gjøre det lettere å videreføre en følelsesmessig relasjon til den døde. Klass og Walter (2001) kaller denne relasjonen *vedvarende bånd* (*continuing bond*), og henviser til at etterlate kan føle den dodes tilstedeværelse, snakke med og om den døde og bruke den døde som rettesnor i moralske dilemmaer. Dette mener Klass og Walter (2001) er et vanlig fenomen i vestlige land og er ikke nødvendigvis relatert til religiøs tro. De viser til resultater som antyder at det ikke er noen assosiasjon mellom å beholde en følelsesmessig relasjon til den avdøde og dårlig tilpasning i et sorgforløp. Kanskje er det hensiktsmessig å kunne beholde en slik relasjon?

Når en og samme elev kan omtale døden både som et evig liv i himmelen, og samtidig som gjenfødelse, viser dette hvordan ulike diskurser konstruerer konkurrerende versjoner av livet etter døden. Når samtalen handler om personer de har en relasjon til, som besteforeldre eller kjæledyr, trigges sorg/tap-diskursen i beretningene om livet etter døden. Denne diskursen ser ikke ut til å bli trigget når samtalen er mer generell. Mangelen på en fullstendig, koherent forestilling gjennom hvert intervju trenger ikke nødvendigvis være et uttrykk for at eleven i seg selv er inkonsistent og upålitelig, men er et karaktertrekk ved diskursiv konstruksjon (Alldred & Burman, 2005). Det å lage en grunnfortelling basert på alle beretningene kan på grunn av dette gi et feilaktig inntrykk av at grunnfortellingen var sammenhengende og koherent. Det er likevel hensiktsmessig å forholde seg til en slik grunnfortelling for enklere å kunne trekke ut vesentlige temaer og poenger i behandlingen av et stort og variert datamateriale.

I grunnfortellingen er det den kristne versjonen av himmelen det refereres til, og i denne himmelen bor den kristne Gud. Det er stort sett himmelen som går igjen: helvete nevnes kun av en elev. Elevene har altså klare referanser til tradisjonell kristen tro. Sjelevandring og gjenfødelse kommer imidlertid ikke fra kristen tro, men fra østlig mystikk. Det norske samfunnet har sett inspirasjoner fra østlig mystikk helt tilbake til slutten av 1800-tallet, med en oppblomstring på 1960 og 1970-tallet (Romarheim, 2009). Med integrasjonen av sjelevandring og gjenfødelse representerer grunnfortellingen et syklisk syn på liv og død, selv om himmel- og gudsbegrepet er inspirert av kristen tro som representerer et lineært verdensbilde. Elevene integrerer her ulike religiøse tradisjoner i en og samme forestilling om livet etter døden. Tilsvarende integrering av religiøse tradisjoner fant også Sagara-Rosemeyer

og Davies (2007) i en kvalitativ intervjustudie med 16 japanske barn i alderen 6 til 12 år. Barna i denne studien integrerte tre store japanske religiøse tradisjoner når de tegnet og fortalte om sitt syn på liv og død. Tendensen til å trekke på samfunnets religiøse fortellinger på denne måten viser barnas kreative meningsskaping der de trekker på de ressursene de har og skaper en egen historie.

Det er imidlertid en viktig forskjell mellom Sagara-Rosemeyer og Davies' (2007) resultater og resultatene i den gjeldende studien. De religiøse tradisjonene i Sagara-Rosemeyer og Davies' studie er alle store i Japan, imens kristendommen har dominans over inspirasjonene fra østlig mystikk i det norske samfunnet. Slik virker det som om gjenfødseshistorien får uforholdsmessig stor plass i grunnfortellingen sammenliknet med forekomsten av troen på gjenfødsel i det norske samfunnet for øvrig. Det kan være at det store fokuset på gjenfødsel er spesielt ved mitt utvalg, og at man ikke hadde funnet den samme tendensen om man hadde hatt et annet utvalg. Eventuelt kan det hende det var noe spesielt med akkurat denne intervjuprosessen som kan forklare det store fokuset på gjenfødsel.

Det kan hende at filmsnutten som ble vist til klassene i rekrutteringsfasen (Kiilerich & Fjeldmark, 1996, se appendiks 3) primet elevene til å konstruere de beretningene som grunnfortellingen utgjør. I den filmsnutten jeg viste var imidlertid ikke gjenfødsel nevnt, men det var reisen til himmelen. Filmen viser en mann som ligger begravet nede i en kiste under jorda. Han våkner opp, gjesper og trer inn i en heis som står der klar for han. Heisen tar han opp til himmelen. Svært mange av elevene nevner denne «heishistorien» når jeg spør om de husker noe fra da jeg var på besøk i klassen. Visningen av denne filmsnutten kan kanskje forklare noe av fokuset på livet etter døden generelt, men kan likevel ikke forklare gjenfødselsdelen av grunnfortellingen.

En alternativ forklaring er at troen på gjenfødsel ikke egentlig er inspirert av reinkarnasjonstroen fra østlig mystikk, og at det dermed ikke handler om en integrering av forskjellige religiøse tradisjoner, som i Sagara-Rosemeyer og Davies' studie. Kanskje handler det heller om at elevene har et ønske om at livet ikke skal være over, og at de dermed lager sin egen variant av den kristne beretningen? Eller er det som Bering og medarbeidere (2004; 2005) foreslår, at det først og fremst handler om kognitive evner og barrierer som gjør at det er lettere å forestille seg videre liv enn ikke-eksistens? Det er imidlertid en del som blir sagt i samtaler som vitner om at historier om gjenfødsel faktisk er noe elevene har hørt om i sin omverden, blant annet fra læreren og TV-programmer.

En historie om gjenfødelse går igjen i flere av samtalene. Den handler om en mann som plutselig begynner å huske ting fra sitt forrige liv, og får bekreftet det han husker av hun som angivelig var hans søster i forrige liv. Denne historien fortalte en lærer til klassen under ett av mine besøk der (en av elevene i hennes klasse sa dessuten at hun også hadde fortalt den tidligere). Gunnar, som utdraget under er hentet fra, kommer imidlertid fra den andre skolen:

Gunnar: Også har jeg hørt noen... det var et program der de viste at det var en som døde, men ville leve lenger. Og blei nyfødt. Også da var det sånn at... når han ble litt større så sa han at han kjente igjen nummer og sa at det ikke var mora til på grunn av det var, liksom han huska hvem som var den egentlige mora.

Ingrid: Han huska det?

Gunnar: Ja, han huska alt ting. Filmer han hadde sett når han var ungdom, og da fikk han mareritt av det. Masse mareritt.

Ingrid: Så han huska på en måte ting fra før han ble født, er det det du mener?

Gunnar: Ja.

Gunnars måte å forholde seg til denne historien på, vitner om en likhet til hvordan barna i Sagara-Rosemeyer og Davies' (2007) studie integrerte ulike religiøse tradisjoner. Elevene, både i den gjeldende studien, og i Sagara-Rosemeyer og Davies' studie, dro på de forskjellige religiøse beretningene i ulik grad. Gunnar er kanskje den eleven som best representerer den mest kristne beretningen, og som gir færrest referanser til liv og død som en syklisk prosess. Han kommer med formuleringer som jeg kan gjenkjenne som bibelske. Når han formidler sitt syn på livet etter døden, er det som et evig liv der de døde alltid kan se ned på de levende fra himmelen (dette gjelder også i de generelle diskusjonene, ikke kun i samtale hvor det relasjonelle er involvert). Hans syn på liv og død er dermed et mer lineært syn, der man ikke kommer til live på jorda igjen etter at man har dødd. Likevel forteller altså Gunnar denne ene historien om gjenfødelse, og det uten å trekke sannheten av den i tvil overfor meg. Selv om han ikke trekker historien i tvil, sier han at han ikke ville *valgt* å bli gjenfødt. Han integrerer dermed historien om gjenfødelse ved å se på den som et valg man kan ta.

Til tross for en tydelig kristen tro, avviser ikke Gunnar historien om gjenfødelse, selv om den strengt tatt kolliderer med den kristne beretningen om evig liv³. Man kan se for seg at en troende kristen ville vært oppmerksom på denne kollisjonen, og dermed benektet gjenfødselshistorien eller forsøkt å forklare den slik at den stemte overens med kristen tro. Gunnars og de andre elevenes tendens til ikke å gjøre en slik justering kan tyde på at de ikke har «knekket koden» for trodiskursen, eller at de rett og slett ikke er bevisste på at det de sier er en kontradiksjon. Det uforholdsmessig store fokuset på gjenfødelse i grunnfortellingen forblir uforklart, og det vil være behov for ytterligere studier for å undersøke dette nærmere.

³ Vel og merke har den kristne beretningen historier om *gjenoppstandelse*, som noen muligens kan blande med gjenfødelse.

Dualisme. Uavhengig av gjenfødselsens plass i grunnfortellingen, synes det å være en tydelig dualisme i livet etter døden-beretningene. Med dualisme mener jeg at det gjøres et skille mellom to deler av mennesket, der en del lever videre etter døden, mens den andre slutter å eksistere. Det synes imidlertid å være ulike varianter av dualistiske posisjoner blant elevene, og man kan dele inn beretningene i tre grupper. Den første gruppen er de som trekker et skille mellom det kroppslige og det sjelelige, og sier at det sjelelige lever videre etter døden, mens kroppen råtner og «blir til skjelett». Den andre gruppen er de som snakker om at noe reiser til himmelen og noe blir igjen i jorda, men sjel-begrepet hos disse elevene er enten fraværende eller forvekslet med det kroppslige. Eksempler på dette er beretninger om at skjelettet ligger igjen i jorda imens kroppsdelene reiser til himmelen, eller at det er kroppen som blir gjenfødt som en ny person, og ikke sjelen. Den tredje er de som hevder at alt ligger til råtning i jorda. Disse forteller ikke om noe som lever videre i det hele tatt, heller ikke senere i samtalen (de er konsekvente). Her er eksempler på de tre typene beretninger:

1.

Ingrid: Hva skjer med kroppen når man er død, da?

Reidun: Sjela går opp i himmelen, og kroppen blir liggende og råtne opp. Til beinet.

Ingrid: For hvor blir det av menneskene når de blir død?

Stine: Jeg tror at først blir de begravd, også etter en uke eller to, så blir de heist opp i lufta.

På grunn av sjelen kommer ut, også opp i himmelen. Tror jeg.

2.

Ingrid: Men hvor blir det av menneskene når de er døde, da?

Line: De ligger ned i jorda, så kommer alt, etter mange år, så ligger igjen skjelettet der. Også kommer alle musklene... nei, alle sånn kroppsdelene kommer opp på himmelen.

Ingrid: M-m, kroppsdelene kommer opp på himmelen?

Line: M-m, så skjelettet kommer ned i bakken, også...

3.

Ingrid: Er det noe spesielt du husker fra den filmen, eller?

Anders: At det var en som ble død, så tok han bare heis opp til lufta

Ingrid: Ja, hva tenker du om det?

Anders: Litt rart

Ingrid: Litt rart, ja. Tror du det er sånn det skjer?

Anders: Nei

Ingrid: Nei, hvordan tror du det skjer, da?

Anders: At de blir bare død, så blir de begravd, så blir de jo til jord, så kommer jo... mark for de skal jo lage ny jord, så spiser de jorda.

Sistnevnte beretning oppfatter jeg som en klar ikke-dualistisk posisjon som avviser det himmelske, sjelelige og religiøse. Førstnevnte beretning oppfatter jeg som en klar dualistisk posisjon. Nummer to ser mer ut til å være et slags forstadium til den klare dualistiske posisjonen, der det mangler noen konsepter og kunnskaper som må til før den dualistiske posisjonen blir helt internalisert. (Men denne posisjonen kan like gjerne utvikle seg til å bli en

ikke-religiøs posisjon som avviser dualisme.)

Det kommer fram gjennom samtalene at skjelettet er noe alle elevene har kunnskap om, de vet at det blir liggende et skjelett igjen i jorda etter at mennesket er begravet. Skjelettet er et velbrukt symbol på døden både i litteratur, film og i forbindelse med tradisjoner som Halloween. For de elevene som ikke har noe sjel-begrep, blir det krevende å kombinere kunnskapen om skjelettet i jorda og samtidig det de har hørt om at man kommer til himmelen når man er død. Resultatet er forestillinger som hos Line i eksempel 2 (mellomposisjonen).

Det er grunn til å tro at det kan følge en del fryktsomme forestillinger med mellomposisjonen som her er beskrevet, og muligens også for noen av de som holder den ikke-dualistiske posisjonen. Det kan igjen ha en sammenheng med hvilke funksjoner disse elevene ser for seg fortsetter etter døden, i tråd med funnene fra Bering og medarbeidere (2004; 2005). Deres resultater viser at mange i denne alderen påstår at den døde beholder evnen til å ha følelser, oppfatninger og ønsker. Elever som holder den klare dualistiske posisjonen vil lettere kunne la den døde beholde slike mentale funksjoner, fordi disse funksjonene kan tenkes å tilhøre sjelen. Hvis den døde gis evnen til å ha følelser, oppfatninger og ønsker, men at disse lokaliseres i den døde kroppen, kan dette føre til forestillinger om at den døde ligger begravet under jorda og tenker og føler (Johnsen, 2011).

Flere har antydnet at troen på et liv etter døden kan bidra til misforståelser. En studie av Cotton og Range antyder at religiøst inspirerte svar, som for eksempel «Bestefar har dratt for å være hos Jesus» (s.125, Cotton & Range, 1990, min oversettelse), henger sammen med mindre korrekte dødskonsepter (det Cotton og Range kaller «korrekte dødskonsepter» samsvarer med den naturvitenskapelige forståelsen av døden). Forfatterne er særlig opptatt av effekten på forståelsen av kausalitet og uunngåelighet. Det som er uklart i både denne studien og studiene til Bering og medarbeidere (2004; 2005), er hvorvidt elevene gjør et klart skille mellom kropp og sjel. Videre studier behøves for å undersøke om det finnes en relasjon mellom elevenes dualistiske posisjon og den naturvitenskapelige forståelsen av døden.

Når elevene refererer til et liv etter døden, konstrueres livet etter døden både som fortsatt eksistens i himmelen og samtidig som gjenfødelse, avhengig av om sorg/tap-diskursen er trigget eller ikke. I elevenes beretninger om gjenfødelse, skjer gjenfødelse med et innlagt, tidsbegrenset opphold i himmelen. Forestillingene om forholdet mellom kropp og sjel kan deles i tre forskjellige posisjoner. En av dem er en klar ikke-dualistisk posisjon, presentert av elevene som konsekvent benekter et liv etter døden. De to andre er dualistiske, der en er en mellomposisjon hvor det gjøres en deling uten at sjel-begrepet brukes, mens den andre har en klar deling mellom kropp og sjel. Elevene synes å bruke trodiskursen på en annen måte enn i

lære- og barnebøker, ved at de integrerer forskjellige religiøse inspirasjoner uten å vise behov for å justere seg i henhold til én etablert religiøs trosretning.

Avsluttende diskusjon

I gjennomgang av resultatene har jeg stadig henvist til elevenes *beretninger*. Det er viktig å presisere at elevene ikke står som aleneforfattere av beretningene i datamaterialet, og at temaene ikke kan gi direkte kunnskap om elevenes *egentlige* tanker. Beretningene konstrueres dialogisk gjennom samtalen, og konstruksjonen skjer med utgangspunkt i en rekke forhold: elevenes fortolkning av situasjonen, deres tanker om hva som er gode og dårlige svar, og deres tanker om mine forventninger og hensikter. Av betydning er også hvilke spørsmål jeg stiller og hvordan disse fortolkes av elevene, samt hvordan jeg fortolker elevenes svar. Dette betyr at andre elever i samtale med en annen intervjuer ville konstruere andre beretninger og meninger. Resultatene fra denne studien har derfor begrenset generaliserbarhet.

Resultatene fra undersøkelsen antyder at elevenes beretninger er forbundet til deres makrokontekst. Dette gjelder både i meningsinnhold, formuleringer og resonnementer, samt i hva som synes å bli tatt for gitt. Dermed viser resultatene at det er nyttig å innlemme sosial, historisk og kulturell kontekst når man studerer meningsskaping om liv og død. I det følgende vil jeg diskutere hvordan elevene bruker diskursene, og videre hvordan noen av resultatene fra denne undersøkelsen kan komme til nytte.

Elevenes bruk av diskursene

Resultatene ble presentert som seks temaer organisert under tre diskurser. Under sorg/tap-diskursen presenterte jeg temaene Riktig å være trist og Forutbestemt livslinje. Førstnevnte tema viser elevenes sensitivitet overfor samfunnets sorgetikette. At det er riktig å være trist ligger så implisitt i samtalene at det kun settes ord på ved én anledning. Normer kjennetegnes ved at de sjelden settes ord på, og etterleves fordi det føles galt å gjøre noe annet. Det framstår som at elevene i stor grad har internalisert normene for sorgatferd. Det andre temaet under denne diskursen beskriver en grunnleggende antakelse om livet som en forutbestemt størrelse fra fødsel til alderdom. Temaet viser hvordan dødens mening henger sammen med bildet på livet. Hvilket bilde på livet som råder innen et samfunn henger videre sammen med de mulighetsstrukturer, farer og livsmuligheter som gjelder for deltakerne i dette samfunnet (Bronfenbrenner, 1994).

Under naturvitenskapsdiskursen ble temaene Kunnskap om hjertet og Kunnskap om dødsårsaker presentert. Elevenes diskusjoner rundt hjertets funksjon viser at elevene har

bevissthet rundt kompleksiteten i skillet mellom levende og død, selv om deres kunnskap om hvordan kroppens livsfunksjoner avhenger av hverandre er begrenset. Disse resultatene støtter påstanden framsatt innledningsvis (se s.9-11) om at et skille mellom voksnes og barns forståelse av døden er kunstig og vanskelig å finne støtte for i litteraturen. Det ser heller ut til at utviklingen skjer kontinuerlig gjennom økende deltakelse. Dette støttes også av resultatene fra temaet Kunnskap om dødsårsaker. Elevenes ventrilokasjon av voksnes ord og formuleringer viser at de er på vei mot å utvikle et meningsinnhold som i større grad korresponderer med mer erfarne språkbrukeres. Elevene er foreløpig legitimt perifere deltakere ved at de benytter ord og formuleringer med annet eller mindre meningsinnhold. Resultatene fra Kunnskap om dødsårsaker viser dessuten, som resultatene fra Forutbestemt livslinje også gjorde, at elevenes kunnskap henger sammen med de mulighetsstrukturer, farer og livsmuligheter som gjelder i samfunnet. I dette tilfellet vises dette ved at elevenes svar i høy grad korresponderer med de vanligste dødsårsakene i det norske samfunnet anno 2011.

Temaene Gjenfødelse via himmelen og Dualisme ble presentert under trodiskursen. Det var ikke alle elevene som benyttet denne diskursen, fordi de framholdt at de ikke trodde på noe videre liv etter døden. Førstnevnte tema beskriver hvordan elevene har en tendens til å integrere forskjellige, tilsynelatende kontradiktoriske beretninger om livet etter døden i en og samme samtale eller beretning. At de ikke selv reagerer på det kontradiktoriske kan tyde på at de ikke enda har knekket koden for trodiskursen. Temaet Dualisme viser at det er variasjon mellom elevene når det kommer til konseptualiseringen av det sjelelige. Resultatene framhever et behov for ytterligere undersøkelser av relasjonen mellom dualismeposisjon og eventuelle fryktsomme forestillinger om døden.

Diskurser som kommer i konflikt med og utfyller hverandre. Gjennom bruken av sorg/tap-diskursen, naturvitenskapsdiskursen og trodiskursen veksler elevene mellom forskjellige perspektiver på døden, og liv og død framstilles ulikt avhengig av hvilken diskurs som er i spill. Noen av diskursene konstruerer konkurrerende versjoner, og kommer dermed i konflikt med hverandre. Gjennom bruken av henholdsvis sorg/tap-diskursen og trodiskursen konstrueres to ulike versjoner av livet etter døden, der elevene i sorg/tap-diskursen framstiller de døde som at de fortsatt eksisterer i himmelen, men under andre betingelser. I trodiskursen konstrueres imidlertid et bilde på livet etter døden som gjenfødelse, et bilde som kommer i konflikt med troen på et evig liv i himmelen. Elevene kommer med de konkurrerende beskrivelsene av livet etter døden i en og samme samtale uten selv å uttrykke at de reagerer på noe motstridende i det. Naturvitenskapsdiskursen synes ikke å komme i konflikt med sorg/tap- og trodiskursen, selv om den formidler et annet perspektiv på døden.

Elevene som holder en klar dualistisk posisjon (se s.44-45) skiller mellom det rent kroppslige og det sjelelige, og kan bruke naturvitenskapsdiskursen i diskusjon av det kroppslige og trodiskursen i diskusjonen av det sjelelige. Disse kan dermed utfylle hverandre uten å komme i konflikt. Dette skillet synes imidlertid å være svært avansert og komplisert for elevene å gripe tak i, og ytterst få av dem mestrer dette. Når elevene i mellomposisjonen både forholder seg til den døde kroppen som et fysisk legeme som graves ned og råtner, og som *samtidig* skal komme til himmelen, fører dette til konflikter for dem. Mye tyder likevel på at de *er på vei*, enten mot å benekte trodiskursen eller mot å mestre skillet mellom trodiskursen og naturvitenskapsdiskursen.

Det er flere eksempler på at elevene bruker diskursene på en annen måte enn de brukes i lære- og barnebøker. Her er det to tanker som må holdes i hodet samtidig. En mulig forklaring på at elevene bruker diskursene på en annen måte, handler om deres egen kompetanse: det kan være et uttrykk for at de er i utvikling og ikke mestrer diskursene enda. En annen mulig forklaring handler om diskursene i seg selv. Diskursene som det er tatt utgangspunkt i her, er hentet gjennom en analyse av lærebøker og barnebøker. Man kan anta at lærebøkene formidler det som anses som korrekt å formidle til barn i det norske samfunnet. Men lære- og barnebøker er ofte skrevet av representanter for en slags elite eller et spesielt lag av samfunnet, og representerer derfor ikke nødvendigvis all bruk av diskursene på tvers av flere lag i samfunnet. Det er ikke slik at diskursene framstilt innledningsvis representerer «voksen» bruk av diskursene, og at barnas avvik fra dem betyr at de er uutviklede eller ufullstendige.

Det er særlig når trodiskursen er i spill at elevenes beretninger om liv og død skiller seg fra framstillinger i lære- og barnebøker. Elevenes beskrivelser av himmelen og livet etter døden er konkrete og detaljerte, blant annet med nøyaktige anslag for hvor mange dager det tar for sjelen å komme til himmelen og beskrivelser av jente- og guttekøer for sjelene som skal gjenfødres. Med tradisjonell, kognitiv utviklingspsykologi ville dette bli forklart med at elevene er i det konkretoperasjonelle stadiet og ikke mestrer abstrakt tenkning. Resultatene fra denne studien kan ikke trekke noen konklusjoner om hvorvidt elevene er i stand til å tenke abstrakt eller ikke. Men resultatene kan likevel tilby en ytterligere forklaring: det kan se ut til at elevene i sine resonnementer om livet etter døden benytter prinsipper for vitenskapelig tenkning, og dermed *viten* istedenfor *tro*. Resultatene fra naturvitenskapsdiskursen, og da særlig under temaet Kunnskap om hjertet (s.33-36), viser at elevene mestrer prinsippene for vitenskapelig tenkning. De framstår som «teoribyggere», som Carey (1985) ville kalt dem: de bruker forklaringsprinsipper og tester hypoteser basert på observasjoner og relevant kunnskap.

Som nevnt tidligere er denne typen tenkning høyt verdsatt i den vestlige verden, og (majoritets-)barn i vestlige samfunn sosialiseres tidlig inn i den (Heath, 1982; Rogoff, 2003). Dermed er det grunn til å anta at elevene feilaktig vil benytte denne tenkemåten også i samtaler om livet etter døden. Kanskje vil denne effekten forsterkes i en samtale med en voksen, fordi IRT-interaksjonsformen da ligger som en sterk forventning, og elevene vil strebe etter å gi et riktig svar på spørsmålet som blir stilt. Resultatet blir for noen av elevene, men ikke alle, detaljerte beretninger som bærer preg av «å løpe løpsk». Med det menes at den ene forklaringen stadig krever en ny forklaring.

Resultatene fra denne undersøkelsen antyder at man ved kun å teste den naturvitenskapelige forståelsen av døden ender opp med et smalt og skjevt bilde av barns hverdagsforståelse av døden. Ulike versjoner av livet, døden og livet etter døden konstrueres avhengig av konteksten, for eksempel om døden omtales i samtaler om noen bekjente som er døde eller om døden omtales dekontekstualisert som et generelt naturvitenskapelig fenomen.

Utvikling av meningsinnhold gjennom deltakelse

Det sosiokulturelle perspektivet på barns forståelse av døden bidrar med kunnskap som kan brukes i en diskusjon av hva man bør og ikke bør snakke med barn om, avhengig av utviklingsnivå. I den offentlige diskursen kan man høre formuleringer som at barn «ikke forstår». Dette gjelder ikke bare i samtaler om liv og død, men i tilknytning til aktuell tematikk, som for eksempel hva som skal formidles til barn om terrorhandlingene 22. juli, og om tematikk som seksualitet og forplantning. Piaget-tradisjonen har bidratt med en forenklet oppfatning om at det noen ganger nærmest ikke er noe vits å forklare, fordi mangel på tilstrekkelige utviklede kognitive evner, eller logikk, gjør at barna uansett ikke vil forstå. Dette gjelder kanskje først og fremst barnehagebarn, og dermed barn yngre enn utvalget i denne studien. Konsekvensen av oppfatningen om at barn ikke forstår kan være at man unnlater å inkludere barn i samtaler, kutter ned på den informasjon som gis, eller forteller en annen variant av historien (som for eksempel å fortelle om blomster og bier for å forklare forplantning). Disse kan også være konsekvenser av at foreldre og andre voksenpersoner synes det er vanskelig å vite hva man skal si, uavhengig av hva man tror barn forstår eller ikke.

Selv om jeg i denne oppgaven velger å ikke bruke formuleringen «ikke forstår», benektes det ikke at barn kan forstå *noe annet* enn voksne ofte gjør. Elevene synes i mange tilfeller å ha et annet meningsinnhold i ord og formuleringer enn mer erfarne språkbrukere har. Ofte handler dette om at barnet har lite kunnskap om bakgrunnsantakelsene og derfor blir meningsinnholdet i ytringene mindre og noen ganger et helt annet. Det er grunn til å tro at dette ikke kun gjelder åtteåringer, men at det gjelder i alle aldre, i ulik grad og avhengig av

tematikk. For eksempel synes elevene å mestre meningsinnholdet i ord og formuleringer bedre innen noen temaer enn andre. Det er også stor forskjell fra elev til elev hvor de har sin ekspertise. Elevene kan derfor lære mye av å snakke med hverandre.

At barn kan ha mindre eller et annet meningsinnhold i ord og formuleringer må ikke brukes som en begrunnelse for ikke å inkludere barn i samtaler om liv og død. Selv om de i begynnelsen vil oppfatte ord og formuleringer som «tomme» eller uten meningsinnhold, og de selv antakelig vil bruke ordene og formuleringene i gale sammenhenger, vil aktiv bruk og lytting være en form for deltakelse som er viktig for læringsprosessen. Gjennom ventrilokasjon gjør elevene ord og begreper gradvis til sine egne, og aktiv bruk av dem gjør at de får prøvd ut hva ordene kan bety og brukes til.

Det er altså et poeng i å snakke med barn selv om det de «ikke forstår». Den mer erfarne samtalepartner må imidlertid tilpasse samtalen til barnets nivå. En slik tilpasning kan skje gjennom samtalepartneres bevissthet om at barnet vil mangle mange av de nødvendige bakgrunnsantakelsene, og at de dermed bruker mer eksplisitte formuleringer. Innsikt i hvilke bakgrunnsantakelser barnet deler og hvilke som ikke deles, må skje gjennom en «intuning» der den erfarne språkbrukeren forsøker å ta barnets perspektiv. Det vil være en fordel om barnet blir gitt mulighet til å stille spørsmål og dermed styre samtalen i retning av det han eller hun er opptatt av og lurer på, fordi det da vil være lettere å etablere en felles referanseramme og felles oppmerksomhet om relevant tematikk. Dette vil være et godt utgangspunkt for at den mer erfarne kan innføre ny kunnskap og eventuelle korreksjoner. Den erfarne språkbrukeren leder dermed den mindre erfarne språkbrukerens deltakelse mot stadig mer selvstendig, og stadig mindre perifer deltakelse.

Voksen- og omsorgspersoner (de mer erfarne språkbrukerne) vil i mange tilfeller være usikre, utrygge, uvitende og oppleve liv og død som vanskelig tematikk. Særlig i forbindelse med tap i familien kan det forekomme situasjoner der det er svært vanskelig for den voksne samtalepartneren å være trygg og lyttende og «tune in» barnets perspektiv. I slike tilfeller framheves den viktige rollen førskolelærere, lærere, helsesøstre og annet helsepersonell kan ha. Selv om resultatene fra denne undersøkelsen har begrenset generaliserbarhet, kan de likevel være med på å utgjøre et utgangspunkt fagpersoner kan benytte i forberedelser til samtaler med barn i den aktuelle aldersgruppen.

Det trengs ytterligere studier for å komplettere resultatene fra den gjeldende studien. Livserfaring vil spille sterkt inn på meningskonstruksjon innen denne tematikken, enten det er spesielle livserfaringer, som tap eller alvorlig sykdom, eller bare mengde livserfaring. I løpet av livet vil individets roller i og form for deltakelse endres, noe som også gir kontinuerlig

endring i perspektiv på liv og død. Studier av hvordan barn som etterlatte og pårørende til alvorlig syke konstruerer mening om liv og død vil være av interesse. Det vil også liknende studier med utvalg fra andre aldersgrupper enn åtteåringer.

Referanseliste

- Aagedal, O. (1994a). Døden på norsk. I O. Aagedal (Red.), *Døden på norsk* (s. 9-20). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Aagedal, O. (1994b). *Døden på norsk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Alfsen, L. S., Meyer, B. M., & Opsal, J. (1999). *Fortell meg mer*. Oslo: Aschaug & Co.
- Allred, P., & Burman, E. (2005). Analysing children's accounts using discourse analysis. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (s. 175-198). London: Sage.
- Anthony, S. (1940). *The child's discovery of death*. New York: Harcourt, Brace.
- Barrett, H. C., & Behne, T. (2005). Children's understanding of death as the cessation of agency: a test using sleep versus death. *Cognition*, 96, 93-108.
- Bering, J. M., & Bjorklund, D. F. (2004). The natural emergence of reasoning about the afterlife as a developmental regularity. *Developmental Psychology*, 40(2), 217-233.
- Bering, J. M., Blasi, C. H., & Bjorklund, D. F. (2005). The development of "afterlife" beliefs in religiously and secularly schooled children. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 587-607.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. I M. Gauvain & M. Cole (Red.), *Readings on the development of children, 2nd Ed* (s. 37-43). New York: Freeman.
- Brottveit, Å. (2003). Helt naturlig? Sorg og dødsritualer i et krysskulturelt perspektiv. I K. Bugge, H. Eriksen & O. Sandvik (Red.), *Sorg* (s. 86-104). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bugge, K., & Røkholt, E. G. (2009). *Barn og ungdom som sørger. Faglig støtte til barn og ungdom som opplever alvorlig sykdom eller død i nær familie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- Christensen, P., & James, A. (Red.). (2000). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Cook, A. S. (1995). Ethical issues in bereavement research: An overview. *Death Studies*, 19(2), 103-122.
- Cotton, C. R., & Range, L. M. (1990). Children's death concepts: relationship to cognitive functioning, age, experience with death, fear of death, and hopelessness. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 123-127.
- Dyregrov, A. (2010). *Hva skjer når vi dør? Å snakke med barn om døden*. Oslo: Gyldendal.
- Egeland, E., Husan, A. G. I., Jacobsen, K. C. D., & Schjelderup, A. (2009). *Vivo Grunnbok*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Eide, B., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Epikur. (1985). Letter to Menoeceus. I R. M. Geer (Red.), *Letters principal doctrines and vatican sayings* (s. 54-54). London: Collier Macmillan Publishers.
- FN. (2010). Barnedødelighet. Tabell. Hentet 25.03.12, fra <http://www.globalis.no/Statistikk/Barnedoedelighet#table>
- Fugelli, P. (2010). *Døden, skal vi danse?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Greene, S., & Hogan, D. (Red.). (2005). *Researching children's experience: Approaches and methods*. London: Sage Publications.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (2004). Vitalistic causality in young children's naïve biology. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(8), 356-362.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (2006). Young children's conceptions of the biological world. *Current Directions in Psychological Science*, 15(4), 177-181.
- Hauge, A.-M. (2000). *På eventyr*. Oslo: Cappelen.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Hill, M. (2005). Ethical considerations in researching children's experiences. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (s. 61-86). London: Sage.
- Hirschfeld, L. A., & Gelman, S. A. (Red.). (1994). *Mapping the mind: Domain-specificity in cognition and culture*. New York: Cambridge University Press.
- Hogan, D. (2005). Researching 'the child' in developmental psychology. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (s. 22-41). London: Sage.

- Holm, D., Jensen, I. K., Johnsrud, M., Langholm, G., Spilde, I., Utklev, A. E., & Bungum, B. (2006). *Gaia 3*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Hundeide, K. (1992). The message structure of some Piagetian experiments. I A. H. Wold (Red.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (s. 139-156). Oslo: Scandinavian University Press.
- Hundeide, K. (2002). The mind between us. *Nordisk Psykologi*, 54(1), 69-90.
- Høydahl, E. (2008). Vestlig og ikke-vestlig – ord som ble for store og gikk ut på dato. *Samfunnsspeilet* (4) Hentet 21.11.11, fra <http://www.ssb.no/ssp/utg/200804/15/>
- Johansson, B., & Larsson, G.-B. (1977). *Barns tanker om døden*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Johnsen, I. H. (2010). *Forstår barn døden? Om barns kognitive forutsetninger i møte med et av livets store spørsmål*. Upublisert bacheloroppgave. Psykologisk Institutt, UiO. Oslo.
- Johnsen, I. H. (2011). Barns forståelse av døden. *Impuls*, 64(1), 44-49.
- Kausland, I. R., & Kristensen, J. (1999). *Veldig blå*. Oslo: Samlaget.
- Kiilerich, K., & Fjeldmark, S. (1996). Når livet går sin vei... A Film APS.
- Klass, D., & Walter, T. (2001). Processes of grieving: How bonds are continued. I M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe & H. Schut (Red.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping and care* (s. 431-448). Washington: American Psychological Association.
- Koocher, G. P. (1973). Childhood, death and cognitive development. *Developmental Psychology*, 9, 369-375.
- Koocher, G. P. (1981). Children's conceptions of death. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 14, 85-99.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 21.11.11, fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf
- Lave, J. (2009). The practice of learning. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning* (s. 200-208). London: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lazar, A., & Torney-Purta, J. (1991). The development of sub-concepts of death in young children: A short term longitudinal study. *Child Development*, 62, 1321-1333.
- Lindell, U., & Rudebjer, L. (2007). *Kyss meg på tirsdag*. Oslo: Aschehoug.

- Lonetto, R. (1980). *Children's conceptions of death*. New York: Springer Publishing Company.
- Nafstad, H. E. (2005). Assumptions and values in the production of knowledge: Towards an area ethics of psychology and the social sciences. I S. Robinson & C. Katulushi (Red.), *Values in higher education* (s. 150-158). Vale of Glamorgan, Cardiff: Aureus Publishing.
- Nafstad, H. E., & Blakar, R. M. (2009). Ideologier om fellesskapsordninger i en nyliberalistisk tid. I H. E. Nafstad & R. M. Blakar (Red.), *Fellesskap og individualisme* (s. 135-148). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nagy, M. H. (1948). The child's theories concerning death. *Journal of Genetic Psychology*, 73, 3-27.
- Neegaard, G. (2001). Høylytt jammer og gråt: sorgens dilemma i islam. I M. Aakre, E. Hordvik, A. Skartveit, K. Ronge, H. Syse, K. Alm, L. Bomann-Larsen & A. Åsheim (Red.), *Verdier ved livets slutt. En antologi*. (s. 153-161). Oslo: Verdikommisjonen.
- Newth, E. (2005). *Hvorfor dør vi?* Oslo: Gyldendal Barn & Ungdom.
- Rogers, H., Blakemore, T., Shipley, M., & Hutchinson, S. (2009). Longitudinal study of Australian children: Key research questions. *Australian Institute of Family Studies* Figur. Hentet 19.04.12, fra http://www.aifs.gov.au/growingup/pubs/reports/krq2009/key_researchquestions.html
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Romarheim, A. (2009). Nyreligiøsitet. *Store norske leksikon*. Hentet 28.02.12, fra <http://snl.no/nyreligiøsitet>
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. I A. H. Wold (Red.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (s. 19-44). Oslo: Scandinavian University Press.
- Rommetveit, R. (2008). *Språk, individuell psyke, og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rosenblatt, P. C. (1995). Ethics of qualitative interviewing with grieving families. *Death Studies*, 19(2), 139-155.
- Rosenblatt, P. C. (2000). *Parent grief. Narratives of loss and relationship*. Philadelphia:

- Taylor & Francis.
- Rosenblatt, P. C. (2001). A social constructionist perspective on cultural differences in grief. I M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe & H. Schut (Red.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping and care* (s. 285-299). Washington: American Psychological Association.
- Rygg, E., & Piotrowska, M. (2005). *Jeg sa ikke kom inn*. Oslo: Gyldendal.
- Sagara-Rosemeyer, M., & Davies, B. (2007). The integration of religious traditions in Japanese children's view of death and afterlife. *Death Studies*, 31(3), 223-247.
- Salomonsen, J. (2001). Tradisjoner på norsk: den rette dødens seremoni før og nå. I M. Aakre, E. Hordvik, A. Skartveit, K. Ronge, H. Syse, K. Alm, L. Bomann-Larsen & A. Åsheim (Red.), *Verdier ved livets slutt. En antologi*. (s. 129-132). Oslo: Verdikommisjonen.
- Sanden, Ø. (2001). Fra likbærer til gravferdskonsulent. Begravelsesbyråene før og nå. I M. Aakre, E. Hordvik, A. Skartveit, K. Ronge, H. Syse, K. Alm, L. Bomann-Larsen & A. Åsheim (Red.), *Verdier ved livets slutt. En antologi*. (s. 98-103) Oslo: Verdikommisjonen.
- Scheper-Hughes, N. (1984). Infant mortality and infant care: cultural and economic constraints on nurturing in Northeast Brazil. *Social Science & Medicine*, 19(5), 535-546.
- Scheper-Hughes, N. (1985). Culture, scarcity, and maternal thinking: Maternal detachment and infant survival in a Brazilian shantytown. *Ethos*, 13(4), 291-317.
- Schøien, T. K. (2008). *Jeg savner deg": Spontane minnemarkeringer og minnesteder som sorguttrykk i det offentlige rom*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Sivle, P., Brekke, J., & Linander, A. E. (2004). *Berre ein hund*. Førde: Selja forlag.
- Slaughter, V. (2005). Young children's understanding of death. *Australian Psychologist*, 40(3), 1-8.
- Slaughter, V., & Griffiths, M. (2007). Death understanding and fear of death in young children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(4), 525-535.
- Slaughter, V., & Lyons, M. (2003). Learning about life and death in early childhood. *Cognitive Psychology*, 46, 1-30.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht: Springer.
- Speece, M. W., & Brent, S. B. (1984). Children's understanding of death: A review of three components of a death concept. *Child Development*, 55(5), 1671-1686.
- Speece, M. W., & Brent, S. B. (1993). "Adult" conceptualization of irreversibility:

- Implications for the development of the concept of death. *Death Studies*, 17, 203-224.
- SSB. (2011a). *Dødsfall etter årsak. Hele landet. 1991-2010*. Tabell. Oslo: Statistisk Sentralbyrå. Hentet 16.03.12, fra <http://www.ssb.no/emner/03/01/10/dodsarsak/tab-2011-10-14-01.html>
- SSB. (2011b). *Forventet levetid ved fødselen for menn og kvinner, 1950-2010*. Tabell. Oslo: Statistisk Sentralbyrå. Hentet 21.11.11, fra <http://www.ssb.no/dode/fig-2011-04-14-01.html>
- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer - vitenskapsteori, analysestrategi, kritik*. Fredriksberg: Forlaget samfundslitteratur.
- Susanne. (2006). *Tenkeboka: Det blå hjertet*. Lunner: Uranus Forlag.
- Svenberg, G. B. (2010). Miste små barn. *Vi som har et barn for lite*. Hentet 17.04.12, fra http://www.etbarnforlite.no/index.php?option=com_content&view=article&id=5:miste-sma-barn&catid=6:informasjon-til-foreldre-og-andre-om-a-miste-barn&Itemid=9
- Tanggaard, P. (1994). Død og gravferd - privatisering og profesjonalisering. I O. Agedal (Red.), *Døden på norsk* (s. 83-95). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Tanggaard, P. (2001). Sorgen i samfunnet. Et sosiologisk perspektiv. I M. Aakre, E. Hordvik, A. Skartveit, K. Ronge, H. Syse, K. Alm, L. Bomann-Larsen & A. Åsheim (Red.), *Verdier ved livets slutt. En antologi*. (s. 211-219) Oslo: Verdikommisjonen.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Læreplan i naturfag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 21.11.11, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=156139>
- Wertsch, J. V. (1992). A dialogue on message structure: Rommetveit and Bakhtin. I A. H. Wold (Red.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (s. 65-76). Oslo: Scandinavian University Press.
- Westcott, H. L., & Littleton, K. S. (2005). Exploring meaning in interviews with children. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (s. 141-157). London: Sage.
- Westgaard, H. (2001). Å vise en tanke: Spontanalteret - de unges språk. I M. Aakre, E. Hordvik, A. Skartveit, K. Ronge, H. Syse, K. Alm, L. Bomann-Larsen & A. Åsheim (Red.), *Verdier ved livets slutt. En antologi*. (s. 124-127). Oslo: Verdikommisjonen.
- Yalom, I. D. (2008). *Å stirre på solen: om å overvinne frykten for døden*. Oslo: Arneberg.

Appendikser

Appendiks 1a: Informasjonsbrev til foreldre

Til foreldre og foresatte i 3. trinn ved skole

Forespørsel om deltakelse i undersøkelsen: *Barns tanker om liv og død.*

Mitt navn er Ingrid Hogstad Johnsen, og jeg arbeider med en masteroppgave ved Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo (UiO). Tema for masteroppgaven er barns tanker om liv og død. I den forbindelse skal jeg gjennomføre en undersøkelse der jeg gjennom samtaler med 8 år gamle barn spør dem om deres egne tanker og refleksjoner rundt disse temaene. Dette er en forespørsel om barnet ditt får delta i undersøkelsen.

Bakgrunn og formål for undersøkelsen

Ved siden av studiene jobber jeg også som gruppeleder for sorggrupper for barn ved Seksjon for sorgstøtte ved Akershus sykehus, og har lenge vært opptatt av hvilke tanker barn i Norge har omkring temaene liv og død. Arbeidet med denne undersøkelsen startet jeg allerede i 2010, og planleggingen er dermed gjort før hendelsene 22/7. Dette er hendelser som har gitt sterke inntrykk. De har også gitt økt aktualitet til temaet, samt økt behov for kunnskap om hvilke tanker om liv og død som finnes blant barn i Norge.

Internasjonal forskning på barns forståelse av døden viser at barn som har god forståelse for døden opplever mindre frykt for døden enn barn som har dårligere forståelse. Kunnskap om hva barn i Norge tenker og forstår rundt temaet liv og død, kan være nyttig for lærere, omsorgspersoner og helsepersonell når de skal samtale med barn om disse temaene. Samtaler med voksne kan øke barnas forståelse og minske frykt.

Hva innebærer undersøkelsen?

Jeg vil ha enkeltsamtaler med elever som ønsker å være med, og som får godkjenning til dette av sine foresatte. Selv om forskningsprosjektet ikke direkte skal handle om barnas tanker rundt 22/7, og jeg derfor ikke vil bringe temaet 22/7 på bane i samtalene, er det naturlig at disse hendelsene kan ligge som et bakteppe for samtalene. I samtalene vil jeg stille åpne spørsmål om livet og om døden, blant annet om hvordan verden hadde vært hvis døden ikke fantes og om man kan være glad i noen som er død. Jeg vil også vise noen illustrasjoner som barnet får kommentere. Barnet vil også få anledning til å stille meg spørsmål underveis. Samtalen med hvert barn vil foregå i et grupperom på skolen i skoletiden, og vil vare i 20-30 minutter, eller avsluttes før om barnet ønsker det. Du vil få beskjed fra kontaktlærer om hvilken dag jeg skal snakke med ditt barn.

Hele samtalen vil bli tatt opp på lydfil og deretter skrevet ned. Resultatene fra undersøkelsen vil publiseres i en masteroppgave, og kanskje senere også i en vitenskapelig artikkel eller kronikk. Det vil ikke være mulig å kjenne igjen barnet fra det som skrives om undersøkelsen. Til opplysning er jeg som forsker underlagt taushetsplikt og alle data behandles konfidensielt. Professor Astri Heen Wold ved Psykologisk institutt er min faglige veileder. Hun vil ha tilgang til datamaterialet, og er også underlagt taushetsplikt.

Mulige fordeler og ulemper

Liv og død er temaer som dukker opp som del av undervisningen i skolen, både gjennom religion og livssynsundervisning og i forbindelse med naturfag. Nå også i tilknytning til

hendelsene 22/7. Ved å delta i undersøkelsen kan barnet ditt få større forståelse for disse temaene. Barnet vil få mulighet til å stille spørsmål og til å ytre sine egne tanker. Hun eller han vil også få oppleve at en voksen tar deres tanker og følelser på alvor, og at de er med på å bidra til at voksne får en bedre forståelse av hvilke tanker barn kan ha rundt liv og død.

Jeg kommer til å ha en fellessamling med hele klassen etter at alle samtalene er gjennomført. Der vil elevene få mulighet til å snakke om hvordan det har vært å ha dette prosjektet i klassen. Noen barn kan komme til å snakke mer om liv og død i en periode etter at temaet har blitt introdusert i klassen og i samtale med meg. Det er helt naturlig. Dersom du likevel foretrekker at barnet ditt snakker med en fagperson om tankene sine, vil han eller hun få snakke med helsesøster på skolen.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta. Du eller barnet ditt kan når som helst trekke dere fra prosjektet uten å måtte gi noen begrunnelse for dette. Dette vil ikke medføre noen konsekvenser. Alle opplysninger som til da er samlet inn vil bli slettet. Dersom du og barnet ditt ønsker at hun eller han skal delta, skriver dere under på samtykkeerklæringen. Når erklæringen er underskrevet kan du selv gi den til kontaktlærer (navn), eller sende den med barnet ditt som gir den til kontaktlærer.

Dersom du senere ønsker å trekke deg, eller har spørsmål til undersøkelsen, så ta kontakt per e-post [\[redacted\]](#), eller telefon [\[redacted\]](#). Du kan eventuelt også ta kontakt med veileder Astri Heen Wold på e-post [\[redacted\]](#).

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Ingrid Hogstad Johnsen

Om du og barnet ditt ønsker å delta: skriv under på samtykkeerklæringen på neste side og lever den til kontaktlærer (navn) innen (dag, dato)

Samtykkeerklæring for deltakelse i undersøkelsen «Barns tanker om liv og død»

Jeg er villig til å delta i undersøkelsen:

(Signert av barnet, dato)

Jeg har lest informasjonsbrevet og er villig til å la mitt barn delta i undersøkelsen. Jeg har også forsikret meg om at barnet har forstått hva undersøkelsen går ut på og at det selv ønsker å være med:

(Signert av foresatte, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt riktig informasjon om undersøkelsen:

(Signert av Ingrid Hogstad Johnsen, dato)

Appendiks 1b: Brev til rektor

Ingrid Hogstad Johnsen



Oslo, 14. juni 2011

Til rektor ved skole

Forespørsel om deltakelse i undersøkelsen: *Barns tanker om liv og død.*

Mitt navn er Ingrid Hogstad Johnsen, og jeg arbeider med en masteroppgave ved Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo (UiO). I den forbindelse skal jeg gjennomføre en undersøkelse der jeg gjennom samtaler med 8 år gamle barn spør dem om deres tanker rundt liv og død. Dette er en forespørsel om å få komme tilskole og snakke med noen elever hos dere.

Bakgrunn og formål med undersøkelsen

Formålet med undersøkelsen er å få vite mer om barns kunnskap om temaene liv og død, og å få et bilde på de kulturelle forestillingene rundt liv og død som gjelder blant barn i Norge. Slik kunnskap er nyttig å ha i arbeid med barn. Dette gjelder både omsorgspersoners samtaler med barn om livets store spørsmål, og i forbindelse med undervisning og sosialt arbeid i skolen. Kunnskap om barns tanker om liv og død kan vise seg å være spesielt nyttig i forbindelse med sorgarbeid med barn som opplever at noen i nær familie dør.

Resultater fra vitenskapelige undersøkelser viser at temaet liv og død opptar mange barn helt ned i 4-5 årsalderen. Dette gjelder uavhengig av om temaet er brakt på bane av voksne eller ikke. Funn tyder på at barn som viser god forståelse for døden opplever mindre frykt for døden enn barn som viser dårligere forståelse for døden. Samtaler om døden med en voksen kan være med på å øke barnets forståelse for liv og død.

Hva innebærer samarbeidet?

Gjennomføring av undersøkelsen vil innebære tre typer besøk ved deres skole: Det første besøket vil være et møte med hele klassen der jeg presenterer meg selv og undersøkelsen. Hensikten med dette møtet er å rekruttere barn til å delta og til å sette igang noen tanker rundt det aktuelle temaet. Jeg har en 8 minutter lang filmsnutt, «Når livet går sin vei», som jeg ønsker å vise til hele klassen. Filmen er en illustrert film med barnestemmer som forteller om sine tanker rundt døden. Den er anbefalt for barn fra 8 år. Ved dette første møtet vil jeg dele ut

informasjonsbrev med samtykkeerklæring som elevene bes om å ta med hjem til foreldre og foresatte.

Det andre besøket vil være for å gjennomføre enkeltsamtaler med de elevene som ønsker å delta i undersøkelsen og som har levert underskrevet samtykkeskjema til kontaktlærer. Hvis deres skole ønsker å delta i denne undersøkelsen, håper jeg at jeg kan benytte et rom ved skolen for gjennomføring av enkeltsamtalene. Slik vil barna lett kunne tas ut av undervisningen i de 20 til 30 minuttene som samtalen med meg vil vare. Mitt mål er å få 5 til 7 deltakere ved deres skole. Hvor mange ganger jeg kommer til skolen for disse samtalene, vil selvfølgelig avhenge av hvordan vi organiserer samtalene. Jeg håper å få til 3 til 4 samtaler per dag, slik at samtalene kan gjennomføres i løpet av to dager.

Enkeltsamtalene er kvalitative intervjuer i to deler. I den første delen vil jeg vise noen bilder av barn i forskjellige situasjoner og stille spørsmål rundt disse bildene. Den neste delen vil være en samtale om blant annet hva barna tenker om hvordan verden hadde sett ut hvis døden ikke fantes, om det finnes et liv etter døden og hvordan det er å være glad i noen som er døde. Det vil være en samtale der barnets egne innspill blir fulgt opp. Barnet blir informert om at hun eller han når som helst kan avslutte samtalen. Samtalen vil bli tatt opp på lydfil (mp3) og skrevet ned i sin helhet.

Etter at alle samtalene er gjennomført vil jeg ha en fellessamling med klassen for å snakke med dem om hvordan det har vært for klassen å delta i undersøkelsen. Der vil de få anledning til å stille spørsmål og diskutere ting de har tenkt på, og jeg får anledning til å avklare eventuelle uklarheter og misforståelser som kan ha vist seg iløpet av samtalene.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta. Barna blir informert om at de bare svarer på de spørsmålene de ønsker å svare på, og at de kan avslutte samtalen når de vil. Barn eller foreldre kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen uten å måtte gi noen begrunnelse for dette. Dette vil ikke medføre noen konsekvenser. Alle opplysninger som til da er samlet inn vil da bli slettet. Som forsker har jeg taushetsplikt, og alle opplysninger vil bli anonymisert.

Oppfølging i etterkant

Noen barn kan oppleve at de i en periode tenker mer på spørsmålene rundt liv og død som følge av at dette tas opp i samtaler med meg. Hvis det skulle være noen barn som opplever disse tankene som problematiske, håper jeg at helsesøster kan stille seg til disposisjon for samtaler med de det måtte gjelde. Tidligere erfaringer med samtaler med barn om lignende tema viser imidlertid at det er langt mellom barna som opplever slike samtaler som traumatiske, og at de fleste opplever det som positivt å få samtale med en voksen om slike tema.

Mulige fordeler

Deltakelse i undersøkelsen kan ha flere fordeler. I dagens læreplan for religion, livssyn og etikk er et av kompetansemålene for 4. trinn at elevene skal kunne «uttrykke tanker om livet, tap og sorg, godt og ondt og gi respons på andres tanker». Jeg tenker at mitt besøk ved skolen kan bidra til oppnåelse av dette kompetansemålet, både gjennom fellessamlingene og gjennom enkeltsamtalene. Samtalene kan også føre til at barnet øker sin kunnskap om liv og død. I tillegg kan samtaler med en voksen som lytter og er interessert i nettopp barnets egne tanker og refleksjoner bidra til å styrke barnets selvfølelse og refleksjon rundt sine egne tanker og egen kunnskap. Noen barn uttrykker dessuten stolthet for å få være med å bidra i forskning.

Om meg

Det er jeg selv som skal gjennomføre samtalene med barna. Jeg er 27 år gammel og kommer opprinnelig fra Molde. Jeg er utdannet med en bachelorgrad i filosofi, og studerer nå på siste året av en Master i Kultur- og Samfunnspsykologi (med fordypning i utviklingspsykologi). Jeg er vant til å snakke med barn om temaer rundt liv og død, ettersom jeg ved siden av studiene jobber som gruppeleder for sorggrupper for barn ved Seksjon for Sorgstøtte ved Akershus sykehus.

Avtale om videre samarbeid

Jeg håper å få gjennomført enkeltsamtalene iløpet av september, og vil være tilgjengelig for første besøk ved skolen allerede fra uke 34 hvis det er ønskelig fra skolens side. Jeg tar snart kontakt igjen for å avtale videre samarbeid. Dere kan ta kontakt med meg om dere har noen spørsmål, enten på telefon [redacted] Eventuelt kan dere kontakte min veileder professor Astri Heen Wold [redacted].

Håper på positiv respons fra dere!

Med vennlig hilsen

Ingrid Hogstad Johnsen

Vedlegg: Informasjonbrev til foreldre, samtykkeerklæring for deltakelse.

Appendiks 1c: Passivt samtykkeskjema

Oslo, 7.10.2011

Til foreldre/foresatte til.....

Deltakelse i gruppesamtale i forskningsprosjektet «Barns tanker om liv og død»

Ønsket om deltakelse i forskningsprosjektet «Barns tanker om liv og død» har vært over all forventning: det har meldt seg flere deltakere enn jeg har mulighet til å gjennomføre enkeltsamtaler med. Det har derfor blitt foretatt en tilfeldig utvelgelse til deltakelse i enkeltsamtaler og ditt barn ble ikke trukket ut. Isteden blir hun invitert til å delta i en gruppesamtale. Dette brevet er informasjon om hvordan gruppesamtalen vil foregå og hva du skal gjøre hvis du *ikke* vil at ditt barn skal delta i en gruppesamtale.

Gruppesamtalene vil ligne på enkeltsamtalene. Temaet, illustrasjonsbildene og mange av spørsmålene vil være de samme. Forskjellen blir at barna kan spille på hverandre i en diskusjon, og at hvert barn får mindre taletid enn i enkeltsamtalene. Hver gruppe vil bestå av

4 til 5 barn, og samtalen vil vare i 30-40 minutter. Hvis ditt barn ønsker å avslutte samtalen tidligere, har hun mulighet til det. Gruppesamtalene ved din skole vil foregå 18./24. oktober.

Samtalen tas opp på lydfil og datamaterialet behandles konfidensielt. Det er frivillig å delta, og du eller ditt barn kan velge å trekke dere når som helst i løpet av forskningsprosessen.

Om du *ikke* ønsker at ditt barn skal delta i en slik gruppesamtale, må du gi beskjed til kontaktlærer om dette. Det kan du gjøre ved å skrive under på slippen nederst på dette brevet og sende den med barnet ditt til skolen innen 18./24. oktober. Hun vil da slette ditt barn fra listen. Hvis du ønsker at barnet ditt skal få være med, trenger du ikke gjøre noen ting. Å gjøre ingenting anses som et samtykke til deltakelse.

Ta gjerne kontakt direkte med meg om du har spørsmål, enten per tlf [redacted]
[redacted] Du kan også ta kontakt med min veileder Astri Heen Wold på
[redacted]

Med vennlig hilsen

Ingrid Hogstad Johnsen

Jeg ønsker ikke at mitt barn(barnets navn) skal delta i gruppesamtale:

(Foresattes navn, sted og dato)

Appendiks 2: Intervjuguide

Appendiks 2a: Spørsmål med bilder

Vise bilder og få barna til å kommentere bildene:

1. Bilde av en gutt/jente sammen med en hund: Dette er Magnus/Mari og hunden hans/hennes. I dag døde hunden.
 - Hva gjør Magnus/Mari?
 - Hva tenker han/hun?
 - Hvordan føler han/hun seg?»
2. Bilde av et barn som ligger i senga: Dette er Nora. Det er om kvelden, og hun sitter i senga si. Hun tenker på mange ting. I kveld tenker hun på hvordan det ville være hvis hun døde.
 - Hva tror du Nora syns om det?
 - Hva gjør hun da?
 - Hvordan føler hun seg?
 - Hva tenker hun ellers?
3. Bilde av et barn som sitter/står ved et vindu: «Dette er Christian/Ida som sitter/står og ser ut gjennom vinduet. Han/hun tenker på at han/hun pleide å være hos bestemor. Men nå er bestemoren hans/hennes død.
 - Hva tenker han/hun på?
 - Hvordan føler han/hun seg?
 - Hva skal Christian/Ida gjøre nå?

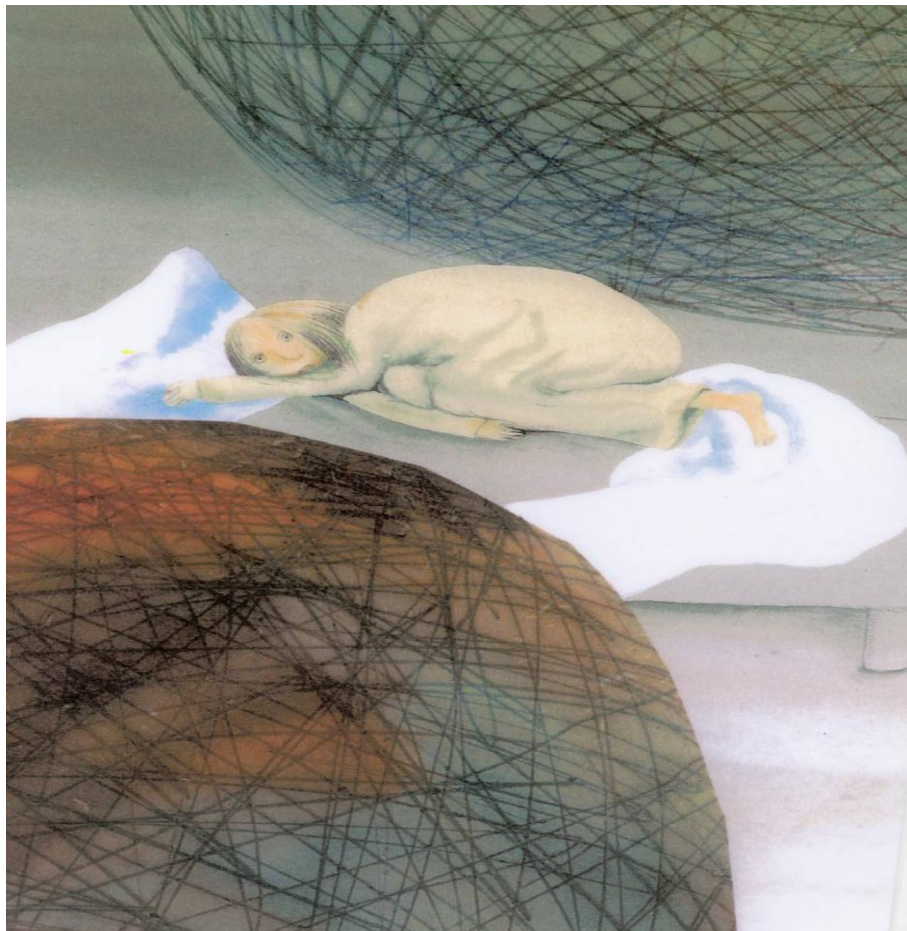
Mari og hunden (Hauge, 2000)



Magnus og hunden (Sivle, Brekke, & Linander, 2004)



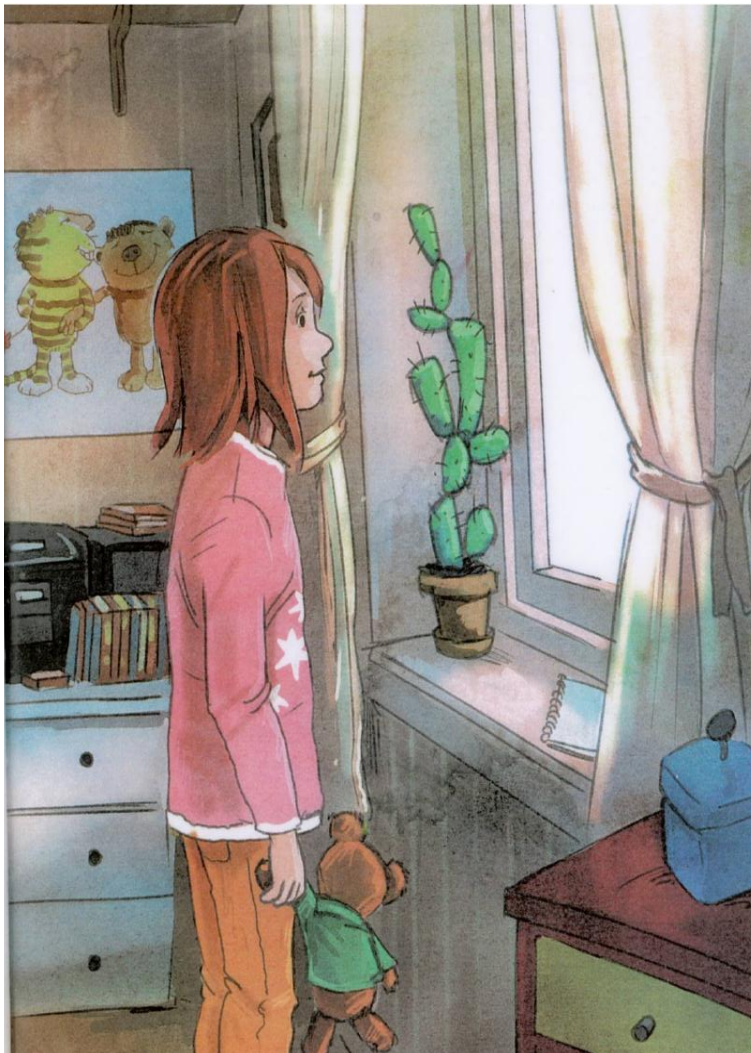
Nora (Rygg & Piotrowska, 2005)



Christian (Kausland & Kristensen, 1999)



Ida (Lindell & Rudebjer, 2007)



Appendiks 2b: Spørsmål uten bilder

1. Har du snakket med noen om døden før?
 1. Hvem?
 2. Er det noen ganger man ikke bør snakke om døden eller om at noen er døde?
 3. Tror du det er noen som er redde for å snakke om døden?
 4. Tror du det er noen som liker å snakke om døden?
 5. Har dere snakket om døden i klassen? Når?
2. Husker du vi så en film i klassen - er det noe fra filmen du har lyst til å fortelle om?
3. Skal alle dø?
 1. Hvorfor dør vi?
 2. Hvordan hadde verden vært hvis ingen døde?
 3. Hva kan en dø av?
 4. Hvordan ser et dødt menneske ut? (Hva skjer med kroppen?) Hva med et dødt dyr?
4. Hvordan føles det for deg å snakke om døden? (med meg?) (med voksne? venner?)
5. Hvor blir det av menneskene når de er døde?
 1. Kan et menneske bli levende igjen etter at hun har dødd?
 2. Kan man være glad i noen som er døde? For eksempel om Christian/Ida kan være glad i bestemoren sin selv om hun er død?
 3. Kan en som er død være glad i noen som lever? For eksempel om bestemoren til Christian/Ida kan være glad i Christian/Ida?
6. Har du noen gang tenkt noe på hvordan det er å *være* død?
 1. Er du redd for å dø?
 2. Hvordan kjennes det å dø, tror du?
7. Hvordan synes du at det har vært å bli intervjuet?
 1. Vi voksne er ikke alltid like flinke til å stille spørsmål til barn. Kanskje du har tenkt på noe viktig som jeg ikke har spurt deg om?
 2. Hva ville du spurt om hvis du skulle finne ut hva noen tenkte om døden?

Appendiks 3: Beskrivelse av filmsnutt vist under rekrutteringsbesøk i klassene.

Filmen starter med en løpende hund som faller død om: «Jeg husker en hund jeg var veldig glad i – den døde, da jeg fikk vite det, gråt jeg virkelig mye.» Videre en gammel mann i en gyngestol som sier sammen helt slapp, så blir han helt stiv, og bæres bort: «Jeg har hørt at når man dør, så blir man først helt slapp, og når det har gått en stund, så blir man helt stiv.» En jente og en gutt sier: «Man dør jo på et eller annet tidspunkt», og: «Så er det en sykdom som heter kreft, som man kan fort dø av, men man mangler krefter selv om det heter kreft.» På neste bilde sitter en gutt med en baby i armene: «Jeg hadde jo ikke akkurat regnet med at lillebroren min skulle dø, også tenkte jeg liksom ‘Nei, det går ikke an, det er bare noe de sier for å narre.’ Men når man har holdt han en stund, og kjenner at han er helt iskald, da blir man lei seg. Da jeg gråt aller mest det var da han skulle i kisten, for da måtte jeg si farvel» Det vises en tegning av en kiste som blir senket ned i jorda og det spas over med jord. Denne første delen av filmen er akkompagnert av trist musikk, mens neste del har lyse og lystige toner:

En gutt sier: «Jeg tror på at det er et liv etter døden, helt sikkert» Ny stemme: «Når man ligger der nede i kisten (tegning av en gammel mann som ligger i en kiste), så er det akkurat som man våkner igjen (den gamle mannen våkner opp og gjesper. Han smiler). Så står det liksom en heis ved siden av- den går man inn i, også kjører man opp i himmelen (Heisen stiger til himmels). Så kan man tenke seg at det kommer tunell, så går man gjennom den. Og etter den, så er det en kjempeby.» Filmen viser mange glade mennesker på skyene, hus og dyr. «Også kanskje man møter mormor og morfar som døde i 1939.» «Jeg tror kanskje at man kan gå der oppe, for når man er død, vet du, så tror jeg man får noen spesielle føtter, sånn at man kan gå på skyene. Man kan gå rundt på en sånn sky. Også finnes det en stor sky som man kan spille fotball på, sånn som jeg pleier å gjøre.» Barn med vinger på føttene spiller fotball på en sky. Til slutt en jente som sier: «Hvis man blir begravet oppe i himmelen, så dumper man ned på jorden».